

### **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Παιδιών:

Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών

Ευγενία Χριστοδούλου

Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

### **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

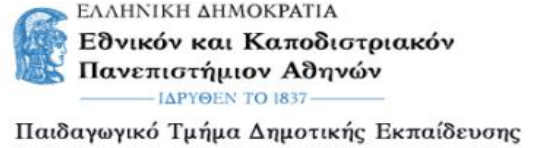
Παναγιώτης Σταυρινίδης (Πρόεδρος)

Στέλιος Γεωργίου (Μέλος)

Κωνσταντίνα Τσώλη (Μέλος)

Λευκωσία,

Μάιος, 2021



### Μεταπτυχιακή Διατριβή

Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Παιδιών:

Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών

Ευγενία Χριστοδούλου

Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

### Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Παναγιώτης Σταυρινίδης (Πρόεδρος)

Στέλιος Γεωργίου (Μέλος)

Κωνσταντίνα Τσώλη (Μέλος)

Λευκωσία,

Μάιος, 2021

Ευγενία Χριστοδοπούλου

## Περίληψη

Τα τελευταία τουλάχιστον 20 χρόνια, έχει διεξαχθεί μεγάλος αριθμός ερευνών που αφορούν σε ένα νέο όρο, αλλά όχι και τόσο νέα ύπαρξη – τη Συναισθηματική Νοημοσύνη! Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που τα συναισθήματα επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων, αλλά και σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν με σκοπό την συναισθηματική τους υγεία. Η μελέτη που ακολουθεί, κάνει μια σύντομη περιγραφή στις προκαθορισμένες στιγμές εμφάνισης κάθε συναισθήματος – αρχίζοντας από τη βρεφική ηλικία και καταλήγει στο γεγονός ότι ο συναισθηματικός κόσμος των ανθρώπων βελτιώνεται αδιάκοπα. Αναφέρεται, ακόμα, σε διάφορους θεωρητικούς που ανέλυσαν τη συναισθηματική νοημοσύνη με διαφορετικούς στόχους και με διαφορετική οπτική σκοπιά. Σχολιάζει, επίσης, τα χαρακτηριστικά ανθρώπων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όπως είναι η ενσυναίσθηση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία, και συζητά τα οφέλη συναισθηματικά επαρκών ανθρώπων – δίνοντας έμφαση στα παιδιά – όπως είναι τα εσωτερικά κίνητρα για δράση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η εξερεύνηση δυνατοτήτων και οι γεμάτες πλήρωση ζωές. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), «Η παιδική ηλικία αντιπροσωπεύει ένα ιδιαίτερο παράθυρο στον κόσμο της συναισθηματικής μάθησης» (σελ. 299). Έτσι, τονίζεται η σημασία των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και προτείνονται τρόποι για την ανάπτυξή τους μέσω αυτών των δύο φορέων.

*Λέξεις-Κλειδιά:* συναισθηματική νοημοσύνη, μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, γονείς, εκπαιδευτικοί, παιδιά

### **Abstract**

In about the last 20 years, a large amount of research has been conducted, regarding a new term, but not such a new existence; that is, Emotional Intelligence! Much emphasis has been given not only on the way emotions affect people's lives, but also on emotional-intelligence skills, the development of which is essential in order for people to be emotionally healthy. The study that follows makes a brief description on the predetermined times when emotions appear – beginning from infancy, and concludes that emotional intelligence skills develop constantly. Moreover, the study mentions different researchers who analysed emotional intelligence; each researcher having different purposes and different perspectives. It, also, comments on the qualities of high emotionally intelligent people, such as, empathy, social skills, autonomy, and discusses the benefits of emotionally adequate people (emphasis given on children), namely intrinsic motivation, taking initiatives, problem-solving skills, exploration of opportunities and fulfilling lives. According to Goleman (2011), “Childhood is a special window of opportunity for shaping children's emotional habits” (p. 299). Therefore, the significance of parents and educators in the development of children's emotional skills is stressed, and ways for those skills to be developed – through these two entities – are suggested.

*Keywords:* emotional intelligence, models of emotional intelligence, parents, teachers, children

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, η συνεργασία με εξαιρετικούς διδάκτορες είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας και θα ήθελα να τους εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες. Ευχαριστώ και εκτιμώ ιδιαίτερα τον επόπτη μου, Δρ. Παναγιώτη Σταυρινίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, ο οποίος μου «έδειχνε τον δρόμο», με ενθάρρυνε, με στήριζε και με εμπιστεύτηκε από την αρχή της μεταπτυχιακής μου πορείας.

Ευχαριστώ ακόμα, τους δύο άλλους καθηγητές μου που έδειξαν, πρόθυμα, το ενδιαφέρον τους για την παρουσίαση της μεταπτυχιακής μου διατριβής: τον Καθηγητή στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, Δρ. Στέλιο Γεωργίου και την Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), Δρ. Κωνσταντίνα Τσώλη. Ο κ. Γεωργίου, μου έμαθε την αξία της αγάπης, της μοναδικότητας και της αυτοπραγμάτωσης μέσω του «Γλάρου Ιωνάθαν Λίβινγκστον». Η κ. Τσώλη, με τις συναισθηματικές δεξιότητες που μου δίδαξε, μου «φώτισε το ενδιαφέρον» για ένα τόσο σημαντικό θέμα για εμένα.

Φυσικά, δε θα μπορούσα να μην εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη και την ειλικρινή μου αγάπη στα πρόσωπα που αγαπώ περισσότερο στον κόσμο: την οικογένεια μου και τους φίλους μου – που μου «κρατούσαν σφιχτά το χέρι» σε όλο αυτό το όμορφο ταξίδι.

Στις αγαπημένες μου γιαγιάδες και τους αγαπημένους μου παππούδες,  
που αποτελούν, για μένα, πρότυπα εσωτερικής δύναμης...

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Εισαγωγή.....	10
Συναίσθημα .....	10
Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	15
Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	17
Α) Howard Gardner / Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης .....	17
Β) Peter Salovey, John Mayer, David Caruso / Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Γνωστικό-Συναισθηματική Ικανότητα .....	19
Γ) Daniel Goleman / Η Συναισθηματική Επάρκεια .....	22
Δ) Reuven Bar-On / Συναισθηματικό-Κοινωνική Νοημοσύνη.....	27
Ε) Adrian Furnham, Konstantinos Petrides / Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα .....	30
Ζ) Moïra Mikolajczak, Konstantinos Petrides, Nathalie Coumans, Olivier Luminet / Τριμερές Μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	33
Η) Ayman Sawaf, Robert Cooper / Οι Τέσσερις Ακρογωνιαίοι Λίθοι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	34
Θ) Claude Steiner / Συναισθηματικός Εγγραμματισμός: Νοημοσύνη με Καρδιά .....	34
Χαρακτηριστικά Ανθρώπων με Ψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	35
Γιατί η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι Απαραίτητη – Έμφαση στην Παιδική Ηλικία.....	37
Ο Ρόλος των Γονέων .....	39
Πρακτικές και Δραστηριότητες για Γονείς .....	50
Α) Γονείς ως Πρότυπα.....	50
Β) Γονείς που Εναρμονίζονται με τα Συναισθήματα των Παιδιών τους.....	51
Γ) Γονείς που Εκπαιδεύουν τα Παιδιά τους στη Διάκριση και τον Έλεγχο των Συναισθημάτων .....	52
Δ) Γονείς που Εκπαιδεύουν τα Παιδιά τους στην Αυτοπαρατήρηση, την Αυτοαξιολόγηση και την Αυτοενίσχυση .....	53
Ο Ρόλος του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών.....	55
Πρακτικές και Δραστηριότητες για Εκπαιδευτικούς .....	63
Α) Εκπαιδευτικοί ως Πρότυπα .....	63
Β) Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας .....	64
Γ) «Ομάδες Στήριξης».....	65
Δ) Εκπαιδευτικοί Συναισθηματικά Κοντά στους Μαθητές.....	65
Ε) Εκπαιδευτικοί που Προάγουν τη Συναισθηματική Αγωγή.....	68
Ζ) Εκπαιδευτικοί που Προάγουν Κοινωνικές Δεξιότητες.....	70
Η) Εκπαιδευτικοί που Χρησιμοποιούν Γνωσιακές-Συμπεριφοριστικές Πρακτικές.....	71



Θ) Εκπαιδευτικοί που Διακρίνουν και Αναπτύσσουν Ταλέντα Μαθητών.....	77
Ι) Εκπαιδευτικοί που Αναπτύσσουν Δεξιότητες Επίλυσης Προβλημάτων και Οριοθέτησης Στόχων στους Μαθητές.....	79
Κ) Ύπαρξη Ευκαιριών για Κοινωνική Δράση μέσω του Σχολείου .....	80
Κριτική.....	85
Καταληκτικά .....	88
Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών .....	90
Ελληνική.....	90
Αγγλική .....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	103

## **Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Παιδιών:**

### **Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών**

#### **Εισαγωγή**

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 οι επιστήμη της Ψυχολογίας έδινε έμφαση στον τρόπο που γίνεται η αποθήκευση και η επεξεργασία των πληροφοριών από τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Τα συναισθήματα διαχωρίζονταν έντονα από τη λογική μη έχοντας θέση στην ύπαρξη της νοημοσύνης. Με το πέρασμα του χρόνου, η Ψυχολογία άρχισε να αναγνωρίζει τον ουσιαστικό ρόλο του συναισθήματος και της διάθεσης στη μνήμη, τη σκέψη, την κρίση και τη διανοητική ζωή (Mayer & Salovey, 1997). Έτσι, εμφανίστηκε ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη», ως το «κλειδί» που εξηγεί τις συμπεριφορές των ανθρώπων και που είναι ικανό να προβλέψει την προσωπική τους εξέλιξη, την επαγγελματική τους επιτυχία, τη συναισθηματική ευημερία, την αυτοπραγμάτωση... Οι εμπειρίες που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους με στόχο να πετύχουν τα παραπάνω, παίζουν καθοριστικό ρόλο.

#### **Συναίσθημα**

Το συναίσθημα μπορεί να οριστεί ως «ένα σύνολο αντιδράσεων που περιλαμβάνουν βιολογική διέγερση (π.χ. αύξηση καρδιακών παλμών, εφίδρωση, ψηλή αρτηριακή πίεση), εκφραστική συμπεριφορά (π.χ. αλλαγές στην έκφραση του προσώπου) και συνειδητή εμπειρία, δηλαδή το νόημα που αποδίδεται στο συναίσθημα» (Myers, 1995, cited in Σταυρινίδης, 2011, σελ. 87-88). Όταν βιώνουμε διάφορα συναισθήματα, το νευρικό μας σύστημα ενεργοποιείται, με αποτέλεσμα να αντιδρά ο οργανισμός μας ανάλογα με το συναίσθημα το οποίο βιώνουμε (Σταυρινίδης, 2011). Παράλληλα, δημιουργείται

αντίστοιχη έκφραση στο πρόσωπο, τη στάση του σώματος, ακόμα και τις κινητικές λειτουργίες (Σταυρινίδης, 2011).

Τα συναισθήματα, διακρίνονται από διαφορετική ένταση, ή αλλιώς, βαθμό (π.χ. έντονος, μέτριος, λίγος) στον οποίο βιώνει το άτομο μια συναισθηματική κατάσταση. Ο βαθμός αυτός, εξαρτάται από το κατά πόσο ένα αντίστοιχο ερέθισμα υπερβαίνει το κατώφλι της έντασης (κατώτερο όριο), από το οποίο αρχίζει να προκαλείται το συναίσθημα (Κακαβούλης, 1997). Οι αφιθυμίες, δηλαδή οι καταστάσεις που επηρεάζουν πολύ έντονα ολόκληρο τον ψυχοσωματικό οργανισμό, προέρχονται από τον έντονο βαθμό βίωσης του συναισθήματος (Κακαβούλης, 1997). Από την άλλη, τα συναισθήματα μπορούν να διακριθούν λόγω της διάρκειάς τους. Το κατώφλι της διάρκειας ξεπερνιέται όταν μια συναισθηματική κατάσταση έχει έστω την ελάχιστη δράση σε χρόνο (Κακαβούλης, 1997). Η διάρκεια αυτή μπορεί να είναι μικρή, μεγάλη ή υπερβολικά μεγάλη (Κακαβούλης, 1997). Τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης διάφορων καταστάσεων και περιστατικών, τον τρόπο ανταπόκρισης στα συμβάντα αυτά, αλλά και τις αξίες και τις σκέψεις των ανθρώπων (Goleman, 1995).

Όσο αφορά τη διάκριση των συναισθημάτων, σύμφωνα με τον Nelson (1987), στους 2 μήνες της ηλικίας τους τα βρέφη διακρίνουν μια χαρούμενη από μια ουδέτερη έκφραση προσώπου, στους 3 μήνες προστίθεται η λυπημένη και η έκπληκτη έκφραση στο «παζλ» διάκρισης των εκφράσεων του προσώπου, στους 4 μήνες διακρίνουν την ένταση του φόβου, και ήδη, από τους 5 μήνες αρχίζουν να αποκτούν την ικανότητα προσαρμογής στα συναισθήματα που παρατηρούν στο περιβάλλον τους. Στη συνέχεια, στους 7 μήνες διακρίνουν την ένταση της χαράς (Nelson, 1987). Όλα τα παραπάνω, μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι, από πολύ νωρίς, τα βρέφη αρχίζουν να αναπτύσσουν

δεξιότητες αναγνώρισης, κατανόησης και διάκρισης μεταξύ διαφορετικών συναισθηματικών αντιδράσεων και μετά, να διαφοροποιούν και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τα συναισθήματα και τις εκφράσεις που παρατηρούν στους άλλους (Σταυρινίδης, 2011). Φυσικά, όσο αναπτύσσεται το άτομο γνωστικά, γλωσσικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, τόσο αναπτύσσονται και οι ικανότητες κατανόησης και διάκρισης των συναισθημάτων (Σταυρινίδης, 2011).

Βασικά συναισθήματα τα οποία κατέχουν οι άνθρωποι από πολύ μικρή ηλικία, επιτρέπουν την επιβίωσή του, αλλά και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του (Σταυρινίδης, 2011). Μέσα από τη βίωση των συναισθημάτων του παιδιού, διαπλάθονται η προσωπικότητά του, η ευφυΐα του, ο συναισθηματικός του κόσμος και οι κοινωνικές του σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Σταυρινίδης, 2011). Ακολουθεί εκτενής ανάλυση της δημιουργίας των συναισθημάτων.

Τα παιδιά, ήδη από τη γέννησή τους, αναπτύσσουν βασικά συναισθήματα – όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, η έκπληξη, η προσμονή, η αηδία, η αποδοχή – και στη συνέχεια, διάφοροι μηχανισμοί διαφοροποίησης και εξειδίκευσης, τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν άλλα συναισθήματα, πιο σύνθετα, πολυπλοκότερα σε δομή και λειτουργία, εμπλουτίζοντας – με αυτό τον τρόπο – τον συναισθηματικό τους κόσμο (Plutchik, 1980; Σταυρινίδης, 2011; Goleman, 2009). Τα βρέφη, κατά τα 2 πρώτα χρόνια της ζωής τους νιώθουν θετικά συναισθήματα (εκφράζουν ικανοποίηση όταν καλύπτονται οι βασικές τους ανάγκες) και αρνητικά συναισθήματα (κλαίνει όταν πεινούν ή νυστάζουν) (Σταυρινίδης, 2011). Όταν τα βρέφη είναι 2,5-7 μηνών εξειδικεύουν αυτά τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν το ενδιαφέρον, την έκπληξη και τη χαρά (θετικά συναισθήματα), αλλά και τον φόβο, τον θυμό, τη λύπη και την αηδία

(αρνητικά συναισθήματα) (Σταυρινίδης, 2011). Μέχρι την ηλικία των 18 μηνών, τα βρέφη εξειδικεύουν τα συναισθήματα της αγάπης και της χαράς (Σταυρινίδης, 2011). Η πρώτη οδηγεί στην ανάπτυξη της προσκόλλησης και η δεύτερη συμβάλλει στην ανάπτυξη της περηφάνιας (Σταυρινίδης, 2011). Επιπλέον, μέχρι τον 18<sup>ο</sup> μήνα, τα βρέφη εξειδικεύουν το συναίσθημα της αηδίας, αναπτύσσοντας τη ντροπή για πράξεις τους, οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές από το περιβάλλον τους (Σταυρινίδης, 2011). Ακόμα, εξειδικεύουν τον φόβο, αναπτύσσοντας, έτσι, τον τρόμο και την ανησυχία (Σταυρινίδης, 2011).

Μεταξύ των 18-24 μηνών, εμπλουτίζεται περισσότερο ο συναισθηματικός κόσμος των βρεφών και αποκτούν, πλέον, δεξιότητες αυτοπεριγραφής και αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς τους, εξειδικεύοντας τη ντροπή και την ενοχή που νιώθουν όταν αξιολογούνται αρνητικά οι πράξεις τους, λόγω του ότι δεν συνάδουν με τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς τους από αυτά (Σταυρινίδης, 2011). Τα βρέφη σε αυτή την περίοδο εξειδικεύουν ακόμα περισσότερο τα συναισθήματα της ζήλιας, της σιγουριάς, της ανασφάλειας και της περηφάνιας, και τα εκφράζουν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Σταυρινίδης, 2011; Goleman, 2011). Η εγκεφαλική και βιολογική τους ωρίμανση – αυτή την περίοδο – επιτρέπει, πρώτον, την ανάπτυξη των προαναφερόμενων σύνθετων και πολύπλοκων «κοινωνικών συναισθημάτων» – καθώς τα παιδιά συγκρίνουν δικά τους χαρακτηριστικά με άλλων ατόμων – και δεύτερον, δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η αυτορρύθμιση (Goleman, 2011). Η επιστήμη της Ψυχολογίας, έχει δείξει, λοιπόν, ότι τα παιδιά, μέχρι τους πρώτους 24 μήνες της ζωής τους, αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τον συναισθηματικό τους κόσμο, ο οποίος, αναμφίβολα, θα παίξει σημαντικό ρόλο σε ολόκληρή τους τη ζωή. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αυτή η συναισθηματική ανάπτυξη συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του

ατόμου, καθώς οι μηχανισμοί εξειδίκευσης και διαφοροποίησης των συναισθημάτων δουλεύουν και συμβάλλουν συνεχώς στην καλλιέργεια και εξέλιξη του συναισθηματικού κόσμου του ατόμου (Σταυρινίδης, 2011).

Μάλιστα, αναφορικά με τη λεκτική έκφραση, από την ηλικία των 20 μηνών, «τα παιδιά αρχίζουν να εκφράζουν λεκτικά τα βασικά τους συναισθήματα και μέχρι τους 28 μήνες πολλά παιδιά μπορούν να εκφράσουν ακόμα και σύνθετα συναισθήματα» (Bretherton & Beeghly, 1982, cited in Σταυρινίδης, 2011). Τα παιδιά, αρχίζουν από τα 3 τους χρόνια να αναπτύσσουν ικανότητες λεκτικής έκφρασης και περιγραφής των δικών τους συναισθημάτων ή των ηρώων με τους οποίους παίζουν, ταυτίζονται ή φαντάζονται (Bretherton & Beeghly, 1982). Με το τέλος της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά μπορούν να περιγράψουν, να εκφράσουν, να κατανοήσουν συναισθήματα, να τα αποδώσουν σε φανταστικούς χαρακτήρες, να αναγνωρίσουν συναισθήματα που απεικονίζονται σε εικόνες, ακόμα και να διαχειριστούν τα βασικά και σύνθετά τους συναισθήματα (πότε και πώς να τα εκφράζουν) (Bretherton & Beeghly, 1982).

Όσο τα βρέφη αναπτύσσονται γλωσσικά, κοινωνικά και γνωστικά και εισέρχονται στη νηπιακή ηλικία, οι προσδοκίες που έχει ο κοινωνικός τους περίγυρος από αυτά, αυξάνονται. Με αυτό τον τρόπο, αυξάνεται και η ανάγκη για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους. Για τον αυτοέλεγχο της έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών, σημαντικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της *Θεωρίας του Νου*, η οποία εκδηλώνεται κυρίως μετά τον 3<sup>ο</sup> χρόνο της ζωής των ατόμων (Σταυρινίδης, 2011). Με την ανάπτυξη της *Θεωρίας του Νου*, τα παιδιά αποκτούν, παράλληλα, την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των προθέσεων τού περιγυρού τους (Σταυρινίδης, 2011). Αυτή η ικανότητα, τα βοηθά να μπορούν να ελέγχουν και να προσαρμόζουν την

έκφραση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους ανάλογα με τις προσδοκίες που έχει το περιβάλλον τους από αυτά (Σταυρινίδης, 2011). Μπορούν, με αυτό τον τρόπο, να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν λεκτικά τα συναισθήματά τους και των άλλων, να τα θυμούνται και να διαχειρίζονται το πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο τα εκφράζουν (Σταυρινίδης, 2011).

Βέβαια, η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και η Θεωρία του Νου κατά τη νηπιακή ηλικία, αποτελούν το σημείο αφετηρίας στην αυτοδιαχείριση των συναισθηματικών εμπειριών των παιδιών (Σταυρινίδης, 2011). Όπως έγινε αντιληπτό, κάθε συναίσθημα έχει τη δική του προκαθορισμένη στιγμή εμφάνισης και τα βρέφη από τη στιγμή που γεννιούνται έχουν έντονα συναισθήματα, όμως ο εγκέφαλος τους είναι συναισθηματικά εντελώς ώριμος όταν το νευρικό τους σύστημα αναπτυχθεί πλήρως, δηλαδή μέχρι την αρχή της εφηβείας (Goleman, 2011).

### **Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Η συναισθηματική νοημοσύνη ήδη από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να γίνεται πολύ δημοφιλής έννοια. Η σημασία και οι διαστάσεις της όμως, είναι δύσκολο να οριστούν αφού η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στον συναισθηματικό τομέα (Πλατσίδου, 2006). Διάφοροι ψυχολόγοι και ειδικοί έχουν ορίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με διαφορετικούς τρόπους φτιάχνοντας, έτσι, Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (βλ. ενότητα «Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης»). Οι διαφορές των μοντέλων οφείλονται στο γεγονός ότι κάθε εισηγητής βλέπει τη συναισθηματική νοημοσύνη από διαφορετική οπτική γωνία (Πλατσίδου, 2006). Με άλλα λόγια, δίνει έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις ή προσδιοριστικούς παράγοντες αυτής της πολυδιάστατης

έννοιας. Με αυτό τον τρόπο, κάθε μοντέλο συμπληρώνει το άλλο, αφού ασχολείται με μια διαφορετική πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης (Warwick & Nettelbeck, 2004).

Πέρα από αυτό, κάθε εισηγητής έχει διαφορετικούς σκοπούς (Πλατσίδου, 2006). Εάν, για παράδειγμα, συγκρίνουμε το μοντέλο των Mayer et al. (2000), το μοντέλο του Bar-On και το μοντέλο του Goleman (βλ. ενότητα «Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης»), γίνεται αντιληπτό ότι σκοπός των πρώτων ήταν η απόδειξη ότι μια νέα μορφή νοημοσύνης είναι έγκυρη, του δεύτερου ήταν η μέτρηση της Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης για την πρόβλεψη της προσαρμοστικότητας και της συναισθηματικής υγείας του ατόμου, ενώ ο τρίτος, επιδίωξε τη βελτίωση της απόδοσης – μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης – με σκοπό την επιτυχία και την αυτοπραγμάτωση του ατόμου (Πλατσίδου, 2006).

Η έννοια του εαυτού ασχολείται με τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και γενικότερα, τις αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες φυσικά δεν είναι απαραίτητα αντικειμενικές (Rosenberg, 1986; Burns, 1982). Όλα αυτά, αποτελούν την αυτοαντίληψη ή την αυτοεικόνα του (Πλατσίδου, 2006). Η αυτοαντίληψη σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2004) είναι:

Η στάση, η γνώμη, η ιδέα που σχηματίζει ένα άτομο για το πρόσωπό του, μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους. Οι στάσεις αυτές είναι μεν υποκειμενικές, επηρεάζουν όμως σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου, τον τρόπο ζωής του, τις στάσεις του έναντι των άλλων, και κατά συνέπεια τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές. Η αυτοαντίληψη μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (το άτομο να πιστεύει στον εαυτό του ή όχι), όπως επίσης και να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ή όχι.



Από την άλλη, η αυτοεκτίμηση αφορά στην αντίληψη που έχει το άτομο για την αξία του και σχετίζεται άρρηκτα με τις φιλοδοξίες, τους στόχους, τις προσδοκίες, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις επιδόσεις του (Harter, 1999; Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επίγνωση των συναισθημάτων του ατόμου, τις απόψεις του για τις δυνατότητές του, αλλά και για τις δεξιότητές του που αφορούν την αυτορρύθμιση και την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων του (Πλατσίδου, 2006). Επηρεάζουν, δηλαδή, ολόκληρη τη συναισθηματική του νοημοσύνη.

Ουσιαστικά, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, να ελέγχει τα συναισθήματά του και να τα πηγαίνει καλά με τους συνανθρώπους του – αφού συναισθηματικά επαρκή άτομα, χειρίζονται αποτελεσματικότερα τις προσωπικές και τις συναισθηματικές τους σχέσεις (Goleman, 2009). Η συναισθηματική νοημοσύνη εξασφαλίζει, επίσης, στο άτομο την ικανότητα να «εκμεταλλεύεται» οποιαδήποτε ικανότητα (*skill*) διαθέτει (Goleman, 2009). Προκύπτει, σε μεγάλο βαθμό, από την αυτοπαρατήρηση και τον αυτοέλεγχο. Θεμελιώδη συναισθηματική ικανότητα για τον αυτοέλεγχο αποτελεί η «αυτοαντανακλαστική σκέψη», η οποία «με όρους νευρωνικών μηχανισμών αντίληψης, θεωρητικά σηματοδοτεί το γεγονός ότι τα κυκλώματα του νεοφλοιού παρακολουθούν το συναίσθημα, ένα πρώτο βήμα στην απόκτηση κάποιου ελέγχου» (Goleman, 2009, σελ. 84-85).

### **Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

#### **A) Howard Gardner / Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης**

Μέχρι την δεκαετία του 1980 οι παραδοσιακές θεωρίες νοημοσύνης βάσιζαν την επιτυχία του ατόμου στη μέτρηση των μαθηματικών και γλωσσικών του ικανοτήτων μέσω

ψυχομετρικών τεστ. Ο Gardner, για πρώτη φορά το 1983 μίλησε για πολλαπλά είδη νοημοσύνης, διαμορφώνοντας τη *Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligence Theory)*, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν επτά είδη νοημοσύνης που είναι σημαντικά και αλληλοσυμπληρωματικά για την επιτυχία στη ζωή. Αυτά τα είδη, περιλαμβάνουν δύο βασικά ακαδημαϊκά είδη: τη γλωσσική νοημοσύνη (προφορική/γραφτή ευχέρεια) και την λογικομαθηματική νοημοσύνη. Περιλαμβάνουν, επίσης, τη χωροταξική νοημοσύνη, την κιναισθητική νοημοσύνη, τη μουσική - ρυθμική νοημοσύνη, τη διαπροσωπική νοημοσύνη, την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, τη νατουραλιστική νοημοσύνη και την υπαρξιακή νοημοσύνη. Ο Gardner, άρα, υποστηρίζει ότι η επιτυχία των ανθρώπων δεν βασίζεται σε έναν και μόνο αμετάβλητο παράγοντα, αλλά σε επτά ανθρώπινα ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, έριξε φως σε δύο είδη νοημοσύνης που σχετίζονται άρρηκτα με τη συναισθηματική αγωγή: την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Η πρώτη, ασχολείται με τη μεταγνωστική δεξιότητα και την αυτεπίγνωση, την ικανότητα, δηλαδή, του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του στις σωματικές και ψυχολογικές καταστάσεις στις οποίες βρίσκεται και βάσει αυτών, να καθοδηγείται η συμπεριφορά του (Gardner, 1993). Είναι, δηλαδή, η ικανότητα δημιουργίας ενός γνήσιου προτύπου του εαυτού του ατόμου και η ικανότητα χρήσης του για την αποτελεσματική λειτουργία του (Gardner, 1993). Η δεύτερη, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει, να αντιλαμβάνεται και να αφουγκράζεται την υποκειμενική εμπειρία των άλλων (Gardner, 1993)... Να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά, τις αγωνίες, τα συναισθήματα, τη ψυχοσύνθεση και τις επιθυμίες τους (Gardner, 1993). Περιλαμβάνει το ηγετικό πνεύμα, την επίλυση των

συγκρούσεων, την ικανότητα στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και τη διατήρηση της φιλίας, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ανάλυση (Gardner, 1993; Γεωργίου, 2011β). Η ικανότητα αυτή, είναι βασική για να αποτελείται από ευτυχία, ψυχική υγεία και ευδαιμονία η διαπροσωπική ζωή των ανθρώπων (Κούρτη, 1995).

## **B) Peter Salovey, John Mayer, David Caruso / Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως**

### **Γνωστικό-Συναισθηματική Ικανότητα**

Οι σπουδαίοι Καθηγητές, Peter Salovey, John Mayer και David Caruso (*Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Γνωστικο-Συναισθηματική Ικανότητα - 1990*), είδαν το συναίσθημα και τη νοημοσύνη σαν δύο έννοιες εξαιρετικά αλληλένδετες και εξαρτώμενες η μία από την άλλη. Το μοντέλο τους (Mayer et al, 1999) θεωρείται μοντέλο ικανότητας γιατί επικεντρώνεται κυρίως στις αντιστοιχίες της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες του ατόμου για την επεξεργασία συναισθηματικών πληροφοριών (Τσώλη, 2015; Πλατσίδου, 2006). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Salovey, τον Mayer και τον Caruso, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα για την αντίληψη και την έκφραση των συναισθημάτων, για την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, για την κατανόηση και τη χρήση της λογικής με τα συναισθήματα και για τη διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων» (Mayer et al., 2000, σελ. 396). Συγκεκριμένα, η κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου και των σχέσεων μεταξύ τους, και η αντίληψη, η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων του αλλά και άλλων ατόμων, εμπλέκουν την ενσωμάτωση των συναισθημάτων στην σκέψη και την λογική, η οποία διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων, τη λύση των προβλημάτων του και την καθοδήγηση των πράξεων του (Mayer et al, 1999; Πλατσίδου, 2005). Με αυτό τον τρόπο, προάγεται η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του ατόμου.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Mayer, οι άνθρωποι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες οι οποίες βασίζονται στον τρόπο που τα άτομα αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Goleman, 2009):

1. *Οι Αυτογνώστες*: άτομα που είναι εξειδικευμένα στην αναγνώριση και τη συνετή διαχείριση των διαθέσεών τους την ίδια ώρα με την εμπειρία τους. Αυτή η αναγνώριση των διαθέσεων και συναισθημάτων τους οδηγεί στην ενίσχυση της αυτονομίας, της αποφασιστικότητας, της σιγουριάς και της επίγνωσης των ορίων τους. Είναι άτομα αισιόδοξα και ψυχικά υγιή τα οποία μπορούν να απαλλαχτούν σύντομα από μια κακή διάθεση.
2. *Οι Καταπιεσμένοι*: είναι άτομα τα οποία ελέγχονται και κυριεύονται από τα συναισθήματά τους. Έτσι, νιώθουν συχνά να πιέζονται και να πνίγονται από αυτά, μη μπορώντας να απαλλαχτούν. Είναι ευμετάβλητα άτομα που έχουν πολύ λίγη επίγνωση των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ελέγξουν και να διαχειριστούν τη συναισθηματική τους ζωή.
3. *Οι Δεκτικοί*: είναι άτομα που αναγνωρίζουν και αποδέχονται τις διαθέσεις τους, γι' αυτό τον λόγο δεν προσπαθούν να τις μεταβάλουν. Έτσι, οι δεκτικοί άνθρωποι χωρίζονται σε δύο τύπους:
  - a. *Οι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους*: είναι άνθρωποι που είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, νιώθουν μια γενική ευεξία, και έτσι, δε νιώθουν την ανάγκη να αλλάξουν κάτι στη διάθεσή τους.
  - b. *Οι απογοητευμένοι από τη ζωή τους*: είναι άτομα που έχουν συνήθως κακή διάθεση, το αναγνωρίζουν και το αποδέχονται, αλλά δεν

κάνουν τίποτα για να αλλάξουν τη δυστυχία, την απελπισία ή την καταπίεσή τους.

Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, διέκρινε τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις κλάδους ικανοτήτων (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2008):

- 1) Κλάδος αντίληψης/αναγνώρισης, αξιολόγησης, και έκφρασης συναισθημάτων σε ανθρώπους (μέσω έκφρασης προσώπου, τόνου φωνής, στάσης σώματος, γλώσσας, συμπεριφοράς) και σε έργα τέχνης. Στο αναθεωρημένο μοντέλο (Mayer et al., 2016) προστέθηκε η κατανόηση έκφρασης των συναισθημάτων με βάση το πλαίσιο και την κουλτούρα.
- 2) Κλάδος διευκόλυνσης της σκέψης, κρίσης και μνήμης μέσω συναισθηματικών πληροφοριών (για βελτιωμένη, δημιουργικότερη και αποδοτικότερη εργασία, αφού εμπλουτίζεται η διαδικασία της σκέψης). Στο αναθεωρημένο μοντέλο (Mayer et al., 2016) προστέθηκε η δημιουργία συναισθημάτων ως τρόπος συσχέτισης με τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων.
- 3) Κλάδος κατανόησης και ανάλυσης συναισθημάτων – Εφαρμογή της συναισθηματικής γνώσης (ερμηνεία και κατανόηση συναισθημάτων/σύνθετων συναισθημάτων, των σχέσεων μεταξύ των συναισθημάτων με τις συναισθηματικές αντιδράσεις, κατανόηση αιτιών, νοημάτων και αποτελεσμάτων των συναισθημάτων, αντίληψη της αλλαγής των συναισθημάτων ανάλογα με τις διάφορες καταστάσεις). Στο αναθεωρημένο μοντέλο (Mayer et al., 2016)

προστέθηκε η αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών στην αξιολόγηση συναισθημάτων, η ενεργητική πρόβλεψη του πώς μπορεί να αισθάνεται το άτομο στο μέλλον ή υπό συγκεκριμένες συνθήκες, η διαφοροποίηση του συναισθήματος από τη διάθεση και η εκτίμηση των συνθηκών ή καταστάσεων που είναι πιθανόν να εγείρουν συναισθήματα.

- 4) Κλάδος ρύθμισης ή διαχείρισης συναισθημάτων (χειρισμός των συναισθημάτων του ατόμου και άλλων ατόμων για επίτευξη επιθυμητών στόχων, αξιολόγηση στρατηγικών για διατήρηση, μείωση ή ενίσχυση συναισθηματικής αντίδρασης, συσχετισμός ατόμου με συναισθήματα μόνο εάν έχουν θετική επίδραση στο άτομο, προσπάθεια για μείωση της επίδρασης που έχουν τα αρνητικά συναισθήματα στο άτομο και «πρόκληση» θετικών συναισθημάτων, με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής και πνευματικής υγείας και ανάπτυξης του ατόμου).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ικανότητες που βρίσκονται σε κάθε κλάδο εξελίσσονται με την ηλικία και την εμπειρία (Mayer et al., 2008).

### **Γ) Daniel Goleman / Η Συναισθηματική Επάρκεια**

Πέρα από αυτά, σύμφωνα με τον Goleman (2009), η συναισθηματική νοημοσύνη ή «νοημοσύνη της καρδιάς» ως όρος αποτελείται από τη γνώση, τον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων, ώστε να μην παρεμποδίζουν τις δραστηριότητες του ατόμου, τη ρύθμιση της διάθεσης, την αισιοδοξία, την παραγωγικότητα και τη δημιουργικότητά του, την αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και τον χειρισμό των σχέσεων και ιδιαίτερα των συναισθημάτων των εμπλεκόμενων ατόμων στις σχέσεις αυτές

(Goleman, 2009). Ο Goleman (2009) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ακολούθως:

Πρόκειται για τις ικανότητες όπως να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα. (Goleman, 2009, σελ. 67)

Επίσης, να έχεις μια σειρά από ικανότητες όπως αυτοέλεγχο, επιμονή, ζήλο καθώς και την ικανότητα να παρασύρεις τους άλλους προσφέροντάς τους κίνητρα. (Goleman, 1995, σελ. 34)

Ο Goleman, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επιτυχία του ατόμου μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998). Γι' αυτό, το μοντέλο που δημιούργησε είναι μοντέλο επίδοσης και ονομάζεται μοντέλο για τη *Συναισθηματική Επάρκεια (The Emotional Competence Framework) – 1995*. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το «κλειδί» για να κατορθώσει το άτομο διάφορα επιτεύγματα σχετικά με τις ασχολίες, τις δραστηριότητες και τα ταλέντα του (Goleman, 1998). Το εξηγεί αυτό, αναφέροντας ότι, η συναισθηματική επάρκεια, η οποία προέρχεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη, συμβάλλει στην βελτίωση της απόδοσης του ατόμου και κατ' επέκταση στην ακαδημαϊκή/επαγγελματική του εξέλιξη και επιτυχία (Πλατσίδου, 2004, 2006) Αποδίδει, μάλιστα, την επιτυχία του ατόμου, κατά 80% στη συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) και κατά 20% στο πηλίκιο νοημοσύνης (IQ) (Goleman, 2009). Με άλλα λόγια, ο ψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν προδιαγράφει την επιτυχία ή την ευτυχία του ατόμου (Goleman, 2009). Σύμφωνα με τον Goleman (2009), ευφυή άτομα δε σημαίνει

παράλληλα ότι έχουν ψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, παρόλο που ο γενετικός παράγοντας είναι αναμφισβήτητος για την ύπαρξη γενετικών συναισθηματικών ικανοτήτων, το περιβάλλον ασκεί τη σημαντικότερη επίδραση στην καλλιέργεια και διατήρηση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2009).

Οι πέντε τομείς ικανοτήτων που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Goleman (2009) και τους Goleman et al. (2009), είναι οι ακόλουθοι:

1) *Αυτεπίγνωση (self-awareness)*: η παρατήρηση, η αναγνώριση και η αντίληψη των συναισθημάτων την στιγμή που δημιουργούνται, είναι απαραίτητες για την αυτοκατανόηση. Άνθρωποι με αυτεπίγνωση μπορούν να διευθύνουν καλύτερα τη ζωή τους και να κάνουν επιλογές που εκφράζουν καλύτερα τον εαυτό τους, λόγω του ότι παρατηρούν συνεχώς τις εσωτερικές τους καταστάσεις και αντιδράσεις.  
Απαιτούμενες δεξιότητες:

- a. αυτοαξιολόγηση (για δυνάμεις, αδυναμίες, όρια)
- b. αυτοπεποίθηση
- c. αυτογνωσία (κινήτρων, αξιών, στόχων, συναισθημάτων-αιτιών-συνεπειών)
- d. αντίληψη διάθεσης και σκέψεων
- e. έκφραση συναισθημάτων

2) *Συναισθηματική αυτορρύθμιση (self-regulation)* (ικανότητα που απαιτεί αυτεπίγνωση): έτσι ώστε συναισθήματα και παρορμήσεις να εκφράζονται κατάλληλα σε οποιαδήποτε στιγμή. Είναι ικανότητα που βοηθά το άτομο να ηρεμεί, να αποβάλλει το υπερβολικό άγχος, τη



σκυθρωπότητα, τον θυμό, την απογοήτευση, τη μελαγχολία... Άτομα χωρίς συναισθηματική αυτοδιαχείριση είναι πιο ευάλωτα σε καταθλιπτικά συμπτώματα, ενώ άτομα που έχουν αυτή την ικανότητα μπορούν να ανταπεξέλθουν ευκολότερα από τις απογοητεύσεις της ζωής.

Απαιτούμενες δεξιότητες:

- a. ευελιξία και προσαρμοστικότητα
- b. διαφάνεια
- c. δημιουργικότητα και καινοτομία
- d. αυτοέλεγχος
- e. ευσυνειδησία (για ανάληψη προσωπικής ευθύνης)
- f. αξιοπιστία

3) *Εξέυρεση κινήτρων για τον εαυτό μας (motivation)*: η ικανότητα αυτή είναι καθοριστική για τη δημιουργικότητα, την προσήλωση της προσοχής σε συγκεκριμένους στόχους και την αυτοκυριαρχία. Η αυτεπίγνωση και ο έλεγχος των συναισθημάτων είναι βασικές ικανότητες για την εξέυρεση κινήτρων, την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα, την αυτοαξιολόγηση και κατ' επέκταση την επιτυχία.

Απαιτούμενες δεξιότητες:

- a. κίνητρα για επίτευξη ρεαλιστικών στόχων
- b. αισιοδοξία
- c. δημιουργικότητα

- d. προσήλωση στους στόχους
- e. αυτοέλεγχος
- f. πρωτοβουλία

4) *Κοινωνική επίγνωση (empathy)*: η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και ο αλτρουισμός βασίζονται στη συναισθηματική αυτεπίγνωση. Ενσυναισθητικά ανεπτυγμένα άτομα είναι πιο ευαίσθητα και επαρκή κοινωνικά.

Απαιτούμενες δεξιότητες:

- a. κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, ενσυναίσθηση
- b. αξιοποίηση διαφορετικότητας
- c. εξυπηρέτηση αναγκών άλλων ατόμων
- d. ενίσχυση ανάπτυξής τους
- e. κοινωνικότητα, ειλικρινείς σχέσεις

5) *Χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων (social skills)*: δεξιότητα που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αναγνώριση και τον χειρισμό των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Άτομα που χειρίζονται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικότερα, επιλύουν αποδοτικότερα διαφωνίες και προβλήματα, και έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Η δημοτικότητα, η ηγεσία και η διαπροσωπική επιτυχία εξαρτώνται από τον χειρισμό διαπροσωπικών σχέσεων.

Απαιτούμενες δεξιότητες:

- a. επικοινωνία

- b. αποτελεσματική διαχείριση διαφωνιών και συγκρούσεων
- c. αποτελεσματική διαχείριση αλλαγών
- d. ηγεσία (καθοδήγηση)
- e. έμπνευση, ενδυνάμωση ομάδων
- f. επιρροή, τρόποι πειθούς
- g. οικοδόμηση λειτουργικών σχέσεων
- h. συνεργασία, ομαδικές δεξιότητες

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι πρώτοι τρεις τομείς αφορούν σε προσωπικές δεξιότητες, ενώ, οι δύο τελευταίοι εντάσσονται στη σφαίρα της κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), οι δύο σημαντικότεροι τομείς που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αυτεπίγνωση και η ενσυναίσθηση, λόγω του ότι η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί πώς και γιατί αισθάνεται κάτι και σε ποιες σκέψεις τον οδηγούν τα συναισθήματα αυτά, του επιτρέπουν να κατανοεί καλύτερα τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων, όπως επίσης και να μπαίνει στη θέση τους. Οι δεξιότητες και ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύσσονται διαρκώς, αφού υπάρχουν πάντα περιθώρια μάθησης και βελτίωσης (Goleman, 1995).

#### **Δ) Reuven Bar-On / Συναισθηματικό-Κοινωνική Νοημοσύνη**

Το μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα του *Bar-On* για τη *Συναισθηματική-Κοινωνική Νοημοσύνη* (1997) ασχολείται με τη συναισθηματική αυτογνωσία, τις ικανότητες προσαρμογής, τη διαχείριση συναισθημάτων, τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες καθώς και τις ικανότητες αυτοαξιολόγησης και κινητοποίησης του εαυτού (Bar-On, 1997, 2000). Αυτός ο συνδυασμός ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οδήγησε στον ορισμό της Συναισθηματικής-Κοινωνικής

Νοημοσύνης ως «μια σειρά από αλληλένδετες συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας και εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους και σχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε με επιτυχία στις καθημερινές απαιτήσεις» (Bar-On, 2005, σελ. 3). Διαπίστωσε ότι η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται σταθερά μέχρι τα 50 χρόνια του ανθρώπου και ότι οι γυναίκες είναι καλύτερες στις διαπροσωπικές ικανότητες, ενώ οι άνδρες είναι καλύτεροι στις ενδοπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 2000). Μάλιστα, ο Bar-On δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο (EQ-i) για τη μέτρηση του Emotional Quotient – του δείκτη, δηλαδή, της συναισθηματικής νοημοσύνης – ενός όρου που δημιουργήθηκε από τον ίδιο (Τσώλη, 2015).

Το παραπάνω μοντέλο, έχει σκοπό την πρόβλεψη της συναισθηματικής ευεξίας και προσαρμοστικότητας και διακρίνει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε πέντε κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες χωρίζονται σε επιμέρους δεξιότητες (Bar-On 1997, 2000; Τσώλη, 2015; Πλατσίδου, 2006):

1. Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες (*intrapersonal skills*) αποτελούνται από:
  - a. συναισθηματική αυτεπίγνωση (αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου)
  - b. διεκδικητική συμπεριφορά (αφορά στην έκφραση με σκοπό την προάσπιση των δικαιωμάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο)
  - c. ανεξαρτησία (αφορά στον αυτοέλεγχο απαλλαγμένο από εξωτερικές εξαρτήσεις)

- d. εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες (αφορά στην αντίληψη των δυνατοτήτων και ταλέντων, την αυτοπεποίθηση και την πραγματοποίηση προσωπικών στόχων και ονείρων)
  - e. αυτοσεβασμός (σεβασμός και αποδοχή του εαυτού)
2. Οι *διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal skills)* αποτελούνται από:
- a. ενσυναίσθηση (αφορά στην αντίληψη, κατανόηση και σεβασμό των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων)
  - b. διαπροσωπικές σχέσεις (δεξιότητα κοινωνικοποίησης και δημιουργίας αληθινών σχέσεων βασισμένων στην αμοιβαία κατανόηση, το άτομο λύνει προβλήματα και παίρνει αποφάσεις που αφορούν το κοινωνικό του περιβάλλον)
  - c. κοινωνική υπευθυνότητα (η συμμετοχικότητα, η ηθική απέναντι στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, η ευγενής άμιλλα, οι εποικοδομητικές και συνεργατικές σχέσεις)
3. Η *ικανότητα διαχείρισης του άγχους (stress management)* αποτελείται από:
- a. ευελιξία (δηλ., η δεξιότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες)
  - b. δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (αφορά στη δεξιότητα εξεύρεσης πιθανών τρόπων και λήψης αποφάσεων για την επίλυση τόσο ατομικών, όσο και κοινωνικών προβλημάτων)
  - c. δεξιότητα ελέγχου της πραγματικότητας (αφορά στη δεξιότητα κατανόησης και διάκρισης ανάμεσα στην υποκειμενική πραγματικότητα και την αντικειμενική πραγματικότητα)

4. Η *ικανότητα προσαρμογής (adaptability)* αποτελείται από:
  - a. δεξιότητα αντοχής στο άγχος (δηλ., αντοχή και θετικότητα σε αγχογόνες καταστάσεις, αποτελεσματικός χειρισμός αλλαγών στο κοινωνικό και προσωπικό περιβάλλον)
  - b. έλεγχος των παρορμήσεων (δεξιότητα χαλιναγώγησης και συγκράτησης παρορμήσεων, παθών, πειρασμών και συναισθημάτων)
  
5. Η *γενική διάθεση (general mood)* αποτελείται από:
  - a. ευτυχία (δηλ, η έκφραση θετικών συναισθημάτων και η απόλαυση των στιγμών της ζωής)
  - b. αισιοδοξία (περιλαμβάνει τη δεξιότητα διατήρησης θετικής στάσης, συμπεριφοράς και συναισθημάτων ακόμα και σε αντίξοες καταστάσεις)

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Bar-On & Parker (2000) θεώρησαν – στη συνέχεια – ότι η πέμπτη ικανότητα παίζει κυρίως «ρόλο μεσάζοντος» για την ενίσχυση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι μια ξεχωριστή ικανότητα.

### **E) Adrian Furnham, Konstantinos Petrides / Συναισθηματική Νοημοσύνη ως**

#### **Χαρακτηριστικό Γνώρισμα**

Το μοντέλο των Petrides & Furnham (*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα – Trait Emotional Intelligence*) – 2001 – είναι μοντέλο προσωπικότητας. Το μοντέλο τους, διακρίνει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε δύο είδη – η διαφορά των οποίων έγκειται στον τρόπο μέτρησής τους. Από τη μια, η «συναισθηματική νοημοσύνη

ως χαρακτηριστικό γνώρισμα» (trait EI) που ονομάστηκε «συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα» (emotional self-efficacy) από τους ίδιους, είναι οι προσωπικές ικανότητες που σχετίζονται άρρηκτα με το συναίσθημα και μετριοούνται με αυτοαναφορές. Από την άλλη, η «συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα» (ability EI) που ονομάστηκε «γνωστική-συναισθηματική ικανότητα» (cognitive-emotional ability) από τους ίδιους, είναι οι γνωστικές ικανότητες που έχουν άρρηκτη σχέση με το συναίσθημα και μετριοούνται με τεστ που χρησιμοποιούν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης (Petrides et al., 2004; Petrides & Furnham, 2001)

Το μοντέλο που αφορά στους ενήλικες, μετρά την συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα μέσω 15 συναισθηματικών διαστάσεων (Petrides et al., 2007):

- 1) Προσαρμοστικότητα (ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες)
- 2) Διεκδικητικότητα (ευθείς, ειλικρινείς και πρόθυμοι να υποστηρίξουν τα δικαιώματά τους)
- 3) Αντίληψη συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (σαφείς για τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων)
- 4) Έκφραση συναισθημάτων (ικανοί να μεταδίδουν τα συναισθήματά τους στους άλλους)
- 5) Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων (ικανοί να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων)
- 6) Ρύθμιση συναισθημάτων (ικανοί να ελέγχουν τα συναισθήματά τους)
- 7) Χαμηλή παρορμητικότητα (στοχαστικοί και λιγότερο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις παρορμήσεις τους)

- 8) Διαπροσωπικές σχέσεις (ικανοί να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις)
- 9) Αυτοεκτίμηση (επιτυχημένοι και με αυτοπεποίθηση)
- 10) Παρόθηση (άτομα με κίνητρα που δεν παραιτούνται εύκολα όταν αντιμετωπίζουν αντιξοότητες)
- 11) Κοινωνική επίγνωση (ικανοί να αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα, έχουν άριστες κοινωνικές δεξιότητες)
- 12) Διαχείριση του άγχους (ικανοί να αντέχουν στην πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους)
- 13) Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (ικανοί να μπαίνουν στη θέση του άλλου)
- 14) Ευτυχία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (εύθυμοι και ικανοποιημένοι με τη ζωή τους)
- 15) Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (άτομα που τείνουν να βλέπουν τη θετική πλευρά των πραγμάτων)

Το μοντέλο που αφορά στα παιδιά (8-12 ετών) μετρά τη συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα μέσω 9 συναισθηματικών διαστάσεων (Mavrouveli, et al., 2008):

- 1) Προσαρμοστικότητα (προσωπική αντίληψη για το πόσο καλά προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και νέους ανθρώπους)
- 2) Συναισθηματική διάθεση (προσωπική αντίληψη για τη συχνότητα και την ένταση με την οποία βιώνουν συναισθήματα)
- 3) Έκφραση συναισθημάτων (προσωπική αντίληψη για το κατά πόσο μπορούν να εκφράσουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους)



- 4) Αντίληψη συναισθημάτων (προσωπική αντίληψη για το κατά πόσο μπορούν να αναγνωρίσουν με ακρίβεια τα δικά τους συναισθήματα και αυτά των άλλων)
- 5) Διαχείριση συναισθημάτων (προσωπική αντίληψη για το πόσο καλά μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους)
- 6) Χαμηλή παρορμητικότητα (προσωπική αντίληψη για το πόσο αποτελεσματικά μπορούν να ελέγχουν τον εαυτό τους)
- 7) Σχέση με συνομηλίκους (προσωπική αντίληψη για την ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές τους)
- 8) Αυτοεκτίμηση (προσωπική αντίληψη για την αυταξία τους)
- 9) Παρώθηση (προσωπική αντίληψη για τα κίνητρά τους)

### **Λίγα Ακόμα Μοντέλα...**

#### **Z) Moïra Mikolajczak, Konstantinos Petrides, Nathalie Coumans, Olivier Luminet /**

#### **Τριμερές Μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Το *Τριμερές Μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης* των *Mikolajczak et al. (2009)* συνδύασε γνώσεις, ικανότητες και χαρακτηριστικά σε ένα μοντέλο. Συγκεκριμένα, το μοντέλο τους, αφορά στη συναισθηματική γνώση για την κατάλληλη συμπεριφορά (ανάλογα με την περίπτωση) και σε τρόπους με τους οποίους το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του σε διάφορες περιπτώσεις. Αφορά επίσης, στις ικανότητες των ατόμων (τι μπορούν να κάνουν – αυτεπίγνωση) και το ρόλο που παίζει η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ατόμου για τον χειρισμό διαφόρων συναισθηματικά φορτισμένων περιπτώσεων. Δίνει, άρα, έμφαση στη διαφορά ανάμεσα

στη γνώση για την κατάλληλη συμπεριφορά και την τελική συμπεριφορά, η οποία καθοδηγείται και από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του ατόμου.

#### **H) Ayman Sawaf, Robert Cooper / Οι Τέσσερις Ακρογωνιαίοι Λίθοι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Επιπλέον, το μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα των *Cooper & Sawaf (1997)*, διακρίνει 4 διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) τον συναισθηματικό εγγραμματισμό (emotional literacy), β) τη συναισθηματική υγεία (emotional fitness), γ) τη συναισθηματική ένταση (emotional intensity) και δ) τη συναισθηματική αλχημεία (emotional alchemy). Το μοντέλο αυτό, δείχνει πώς τα συναισθήματα και η δύναμή τους γίνονται ικανά να δώσουν πληροφορίες και να επηρεάσουν άλλα άτομα. Για παράδειγμα, η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελείται από παρώθηση και δημιουργικότητα, συμβάλλει στην ύπαρξη ενός υγιούς μαθησιακού σχολικού κλίματος. Η προσφορά κινήτρων για μάθηση προς τους μαθητές, αυξάνει τόσο το ενδιαφέρον, την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση των μαθητών, όσο και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

#### **Θ) Claude Steiner / Συναισθηματικός Εγγραμματισμός: Νοημοσύνη με Καρδιά**

Τέλος, το μοντέλο του Steiner (2003) υποστηρίζει ότι η «*Συναισθηματική Νοημοσύνη με Καρδιά*» (*Emotional Literacy*), είναι απαραίτητο συστατικό για την επιτυχία, την ελπίδα, τη δύναμη και τη χαρά. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην αξία του να αγαπά κάποιος και να αγαπιέται τόσο από τον εαυτό του όσο και από τους άλλους ανθρώπους, του να ζητά συγγνώμη για τα συναισθηματικά του λάθη (ανάληψη ευθυνών) και του να συγχωρεί. Αναφέρεται, ακόμα, στην αξία της αποδοχής, της αναγνώρισης και της έκφρασης των συναισθημάτων του εαυτού, του σεβασμού και της κατανόησης των συναισθημάτων των

άλλων, της ενσυναίσθησης, της διαχείρισης συναισθημάτων... Η αγάπη, είναι, σύμφωνα με τον Steiner (2003), ο σημαντικότερος οδηγός. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες της «συναισθηματικής νοημοσύνης με καρδιά», διδάσκονται, αφομοιώνονται και μαθαίνονται εύκολα (Steiner, 2003).

### **Χαρακτηριστικά Ανθρώπων με Ψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Θα μπορούσαμε να «μιλάμε για ώρες» για τα χαρακτηριστικά ανθρώπων με ανεπτυγμένες συναισθηματικές ικανότητες. Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή! Συναισθηματικά επαρκείς άνθρωποι, είναι πιο ευχαριστημένοι και πιο αποτελεσματικοί στη ζωή τους και «είναι ικανοί να ελέγξουν τις νοητικές εκείνες συνήθειες που δίνουν ώθηση στην παραγωγικότητά τους» (Goleman, 2009, σελ. 69). Είναι άτομα με συναισθηματική αυτεπίγνωση και γι' αυτό τον λόγο μπορούν να λάβουν πιο εύκολα συνετές αποφάσεις – είναι άτομα που γνωρίζουν τα όρια τους, αναγνωρίζουν και έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τον συναισθηματικό τους κόσμο (Goleman, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, άτομα που έχουν το «γνώθι σαυτόν» συνειδητοποιούν γρηγορότερα και ευκολότερα τα συγκινησιακά ερεθίσματα που, κατ' επέκταση, προκαλούν συνειδητά συναισθήματα και καταγράφονται στον μετωπιαίο φλοιό (Goleman, 2009). Η συναισθηματική αυτεπίγνωση δίνει στα άτομα την ικανότητα να έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των ορίων τους, να αξιολογούν τις στάσεις τους και να ελέγχουν ευκολότερα τις παρορμήσεις, να απαλλάσσονται γρηγορότερα από τις κακές διαθέσεις ή τα πάθη, όπως είναι ο θυμός, η μελαγχολία, το άγχος, ο φόβος (Goleman, 2009). Έχουν, ακόμα, επίγνωση των αξιών τους και δεν δέχονται κανονισμούς που παραβιάζουν την ηθική τους – ωστόσο, δέχονται την καλοπροαίρετη κριτική με σκοπό τη βελτίωσή τους (Goleman, 2009).

Επίσης, άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοσεβασμό (Τσώλη, 2015). Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι είναι άτομα «ανοιχτά» στην αποτυχία, γιατί γνωρίζουν πως και αυτή είναι κομμάτι της σκληρής δουλειάς τους, για την επίτευξη των υψηλών στόχων και των φιλοδοξιών τους (Τσώλη, 2015). Είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι, βλέπουν «έξω από το κουτί» και προσπαθούν να σκεφτούν όλες τις εναλλακτικές λύσεις ή επιλογές για να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες τους (Τσώλη, 2015). Είναι άτομα ενθουσιώδη, αισιόδοξα, που παίρνουν πρωτοβουλίες και προσηλώνονται πολύ για να πετύχουν τους στόχους τους (Goleman, 2009). Αντίθετα, άτομα που υστερούν συναισθηματικά έχουν λιγότερες πιθανότητες να εργαστούν προσανατολισμένα και να σκεφτούν καθαρά (Goleman, 2009). Τα συγκινησιακά ερεθίσματα των ατόμων αυτών, δυσκολεύονται να περάσουν στο συνειδητό, κάτι το οποίο τα κάνει ευερέθιστα και επιφέρει επιπτώσεις στη ζωή και τις σχέσεις τους (Goleman, 2009). Μόλις, όμως, οι αντιδράσεις του ατόμου υποπέσουν στην αντίληψή του, μόλις καταγραφούν στον φλοιό, «ο άνθρωπος μπορεί να επαναξιολογήσει τα πράγματα», να λάβει αποφάσεις για τις αντιδράσεις του και να αλλάξει στάση και διάθεση (Goleman, 2009, σελ. 95).

Έχουν ενσυναίσθηση και προσπαθούν να κατανοούν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανάγκες των ανθρώπων που τους περιβάλλουν, χωρίς να τους κρίνουν ή να επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα για την αξία τους (Goleman, 2009). Είναι ευέλικτοι στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους και μπορούν να ηγηθούν σε ομάδες και να καθοδηγήσουν τα μέλη της για την επίτευξη κοινών στόχων (Goleman, 2009). Έχουν δεξιότητες ενίσχυσης των ομάδων, λύσης προβλημάτων και συγκρούσεων, λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών μέσα στην ομάδα (Goleman, 2009).

Η πιο κάτω αναφορά, τελειώνει πολύ στοχευμένα την ενότητα αυτή:

Άνθρωποι που είναι συναισθηματικά ικανοί – που γνωρίζουν και ελέγχουν καλά τα συναισθήματά τους – βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε κάθε τομέα της ζωής, είτε πρόκειται για συναισθηματικές και πολύ προσωπικές σχέσεις, είτε για την προσαρμοστικότητά τους στους άφθαρτους κανόνες επιτυχίας που διέπουν την οργάνωση της ζωής τους. (Goleman, 2009, σελ. 69)

### **Γιατί η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι Απαραίτητη – Έμφαση στην Παιδική**

#### **Ηλικία**

Σύμφωνα με την πρόκληση του Αριστοτέλη στα *Ηθικά Νικομάχεια* «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο – αυτό δεν είναι εύκολο». Η διατύπωση αυτή μοιάζει πιο επίκαιρη από ποτέ στις μέρες μας. Σε μια εποχή, δηλαδή, που η ζωή των περισσότερων ανθρώπων έχει ξεφύγει από τον έλεγχό τους και η ασφάλεια, η γαλήνη, η διαχείριση των συναισθημάτων, το ειλικρινές ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, εκλείπουν σε μεγάλο βαθμό. Το άγχος, ο θυμός, η απογοήτευση, η απελπισία, η αδιαφορία, η επιθετικότητα, ο εγωισμός, η απόγνωση, κυριεύουν τις ζωές μας και απειλούν τη συναισθηματική μας ζωή. Μάλιστα, ο Goleman (2009), αναφερόμενος στα σημερινά παιδιά, υποστηρίζει ότι ζουν σε μια συναισθηματική σύγχυση και πλημμυρίζονται από μοναξιά, καταπίεση, οργή, απειθαρχία, νευρικότητα, παρορμητικότητα και επιθετικότητα. Υπάρχει, όμως, το «κλειδί», το οποίο με αρκετή εξάσκηση μπορεί να βοηθήσει σε όλους τους τομείς της ζωής (Goleman, 2009). Το κλειδί αυτό, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη.

Η «νοημοσύνη της καρδιάς» είναι ο συνδυαστικός κρίκος του «συναισθηματικού κόσμου, του χαρακτήρα και των ηθικών ενστίκτων» των ατόμων (Goleman, 2009, σελ. 23). Αυτό γίνεται κατανοητό, αν σκεφτεί κανείς ότι «θεμελιώδεις ηθικές στάσεις ζωής προκύπτουν από ουσιαστικές συναισθηματικές ικανότητες», όπως είναι ο αυτοέλεγχος, η αυτοσυγκράτηση και η διαχείριση των παρορμήσεων (Goleman, 2009, σελ. 23). Επίσης, όσο αφορά τον χαρακτήρα, ο αλτρουισμός, η φροντίδα του συνάνθρωπου και η συμπόνια, ως στοιχεία του χαρακτήρα, είναι αποτελέσματα των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των ατόμων (Goleman, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων, ικανοποιούνται βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου, όπως η ανάγκη του να δίνει και να δέχεται φροντίδα, να μοιράζεται συναισθήματα, ιδέες και προβληματισμούς, να επιβεβαιώνεται η αξία του από σημαντικούς άλλους (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997)... Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, επιτυγχάνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών (Goleman, 2009). Τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (όπως εμπλοκή με ναρκωτικά, εγκληματικότητα, παρορμητικότητα, επιθετικότητα), αυτοκαταστροφικές τάσεις, κατάθλιψη, μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικά διαταραγμένη συμπεριφορά (Goleman, 2011). Είναι πιο κοινωνικά, πιο συνεργάσιμα, πιο επικοινωνιακά και πιο συμπαθητικά στο περιβάλλον τους (Goleman, 2011).

Τα παιδιά με ψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, νιώθουν επίσης, μεγαλύτερη βιολογική χαλάρωση – έχουν λιγότερο άγχος, αλλά και μειωμένες πιθανότητες για προσωπική θλίψη, άρα και καλύτερη φυσική υγεία (Goleman, 2009). Κατορθώνουν να

χειριστούν τα δικά τους συναισθήματα (αυτοέλεγχος), να κατευνάσουν τη στεναχώρια τους πιο αποτελεσματικά και να στεναχωριούνται λιγότερο συχνά (Goleman, 2011). Έχουν περισσότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Goleman, 2011). Επιπρόσθετα, παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο υπεύθυνα, πιο ικανά να ιεραρχούν τις προτεραιότητές τους, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να αφοσιώνονται στους στόχους τους – είναι πιο εναρμονισμένα και πιο δημοκρατικά (Goleman, 2011; Τρίλιβα & Chimienti, 2005)...

Τέλος, παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ανεπτυγμένα γνωστικά και πιο έτοιμα για μάθηση: μπορούν να συγκεντρώνονται πιο εύκολα και για περισσότερο χρόνο, να μαθαίνουν πιο γρήγορα, και έτσι, να έχουν ψηλότερη σχολική επίδοση (Goleman, 2009; Zins et al., 2004). Μελλοντικά, συναισθηματικά ανεπτυγμένα παιδιά κάνουν πιο επιτυχημένους γάμους (είναι καλύτεροι σύζυγοι και γονείς), παίρνουν ψηλότερο εισόδημα (είναι καλύτεροι προϊστάμενοι ή υπάλληλοι), είναι πιο ενεργοί πολίτες (Goleman, 2011).

### **Ο Ρόλος των Γονέων**

Πρώτα-πρώτα, η οικογένεια είναι ένα «κοινωνικό σύστημα (...) το οποίο έχει αναπτύξει ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους, δομή εξουσίας, μορφή επικοινωνίας και τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων» (Goldberg & Goldberg, 1980, σελ. 3). Είναι, δηλαδή, ένα οικοσύστημα – τα μέλη του οποίου, αλληλοεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεξαρτώνται. Οι πράξεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματα ενός μέλους της οικογένειας, επηρεάζουν την εξέλιξη των υπόλοιπων μελών της (Γεωργίου, 2011α). Εύλογα μπορεί κάποιος να καταλήξει ότι, η συμπεριφορά των γονέων

στην οικογένεια, επηρεάζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Λειτουργικά χαρακτηριστικά των γονέων λοιπόν – όπως είναι ο τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά, ο τρόπος διαχείρισης θεμάτων εξουσίας, οι προσδοκίες τους για το μέλλον και η συμπεριφορά τους προς τα παιδιά – καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική εξέλιξη τους (Γεωργίου, 2011α).

Τα πρώτα τρία ή τέσσερα χρόνια των παιδιών, λοιπόν, είναι καθοριστικά για την νευροβιολογική ανάπτυξη και την ωρίμανση του εγκεφάλου τους (Goleman, 2011). Τα παιδιά, στα χρόνια αυτά, κατακτούν ταχύτερα και αμεσότερα διάφορα είδη γνώσης, μεταξύ άλλων και τη γνώση των συναισθημάτων τους (Goleman, 2011). Τόσο μεγάλη και διαρκής είναι η επίδραση αυτής της πρώτης μάθησης, που σοβαρό στρες, σκηνές επιθετικότητας και κακομεταχείρισης, αλλά και έλλειψης ενσυναίσθησης (τραυματικές εμπειρίες) – κυρίως κατά τη φάση αυτή – μπορεί να βλάψουν την υγιή εγκεφαλική ανάπτυξη των παιδιών και κατ' επέκταση, τη συναισθηματική τους ζωή (Goleman, 2011). Τέτοια τραύματα μένουν ανεξίτηλα στον εγκέφαλο των παιδιών, εκτός και αν – με κατάλληλη αγωγή – μπορέσουν να επουλωθούν μέχρι ένα βαθμό (Goleman, 2011). Η πιο κάτω αναφορά είναι πολύ χαρακτηριστική:

Ένα παιδί που δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του, που είναι καχύποπτο και όχι καλόπιστο, θλιμμένο και θυμωμένο αντί αισιόδοξο, που καταστρέφει αντί να σέβεται, και κατακλύζεται από άγχος, επηρεάζεται από τρομακτικές φαντασιώσεις και νιώθει γενικά δυστυχισμένο με τον εαυτό του – ένα τέτοιο παιδί έχει ελάχιστες ευκαιρίες, πόσο μάλλον ίσες ευκαιρίες με τα άλλα παιδιά, να διεκδικήσει τη θέση του στον κόσμο. (Goleman, 2009, σελ. 295)



Σύμφωνα με τον Goleman (2011), «η οικογενειακή ζωή είναι το πρώτο σχολείο της συναισθηματικής μας αγωγής» (σελ. 286). Τα παιδιά, χρειάζονται τουλάχιστον έναν ενήλικα να είναι δίπλα τους και να προχωρά μαζί τους (Γεωργίου, 2012). Να χαίρεται με τη χαρά τους, να σκουπίζει τα δάκρυά τους. Να τα ενθαρρύνει, να τα αποδέχεται, να προσδοκεί την επιτυχία τους (Goleman, 2011)... Ο ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους είναι καθοριστικός. Αυτοί, καλούνται να εκφράζουν στα παιδιά τους απέραντη στοργή και αγάπη, να έχουν υπομονή, επιμονή, ψυχική και σωματική δύναμη – για να τα γαλουχήσουν με τα κατάλληλα εφόδια και να τα αναπτύξουν συναισθηματικά (Γεωργίου, 2012).

Ρόλος των γονέων, επίσης, είναι να δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για τις σκέψεις και τους προβληματισμούς των παιδιών τους, να προκαλούν τη σκέψη και τη φαντασία τους, να περνούν ποιοτικό και ουσιαστικό χρόνο μαζί τους, και να νοιάζονται για τις αποφάσεις που σχετίζονται με το μέλλον τους (Γεωργίου, 2012). Έτσι, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών τους (Σταυρινίδης, 2011). Επιπρόσθετα, συμβάλλουν αποφασιστικά στην ικανότητα που θα αναπτύξουν τα παιδιά τους για αναγνώριση και σεβασμό των συναισθημάτων των άλλων – την ικανότητα, δηλαδή, της ενσυναίσθησης (Σταυρινίδης, 2011).

Μέσω της ανατροφής των παιδιών σε ένα ασφαλές περιβάλλον με γονείς που είναι συναισθηματικοί προπονητές (ικανοποιούν συναισθηματικές τους ανάγκες), τα παιδιά, είναι πολύ πιο φιλικά και τρυφερά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Goleman, 2011). Είναι ακόμα, πιο πρόθυμα να βοηθήσουν και να κατανοήσουν τους άλλους, πιο ευαίσθητα και πιο επιδέξια στην επίλυση διαφωνιών και προβλημάτων με υγιείς τρόπους (Goleman,

2011). Πιστεύουν στις δυνατότητές τους, αντιστέκονται στην παρόρμηση, εκφράζουν τις ανάγκες τους, έχουν αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση, υπομονή, αυτοπεποίθηση, περιέργεια, πρόθεση, εναρμόνιση, συνεργασιμότητα, ευχαρίστηση για μάθηση (Goleman, 2011)... Ακόμα, τα παιδιά αυτά έχουν «λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερες δυσκολίες προσαρμογής κατά την εφηβεία» (Bornstein, 1995; Cox, 2004, cited in Γεωργίου, 2012, σελ. 43).

Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι, γονείς οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη στην κρίση και τις δυνατότητες των παιδιών τους, ενθαρρύνουν συνεχώς την αυτοπραγμάτωσή τους, επιτρέπουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά τους, αναπτύσσουν καλές σχέσεις με το σχολείο, «διευρύνουν τις επιλογές και τους ορίζοντές τους, ενθαρρύνουν τον διάλογο και δείχνουν ότι έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον τους», συμβάλλουν στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση ενισχύουν – με τον τρόπο αυτό – τη σχολική τους επίδοση και επιτυχία (Γεωργίου, 1996; Γεωργίου, 2012, σελ. 44; Γεωργίου, 2011α; Zins et al., 2004). Αυτό συμβαίνει επειδή, οι συμμετοχικές πρακτικές, οι αξίες και οι στάσεις των γονέων, επιδρούν σημαντικά όχι μόνο στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους, αλλά επίσης και στη διαμόρφωση και την προσπάθεια επίτευξης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων τους (Γεωργίου, 2011α).

Αντίθετα, γονείς οι οποίοι έχουν ακριβώς την αντίθετη συμπεριφορά και χρησιμοποιούν αυταρχικές πρακτικές, προκαλούν ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα! Μερικές από τις πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους είναι η κριτική, η απόρριψη, η ειρωνεία, η απειλή και η τιμωρία (Γεωργίου, 1996). Τέτοιοι γονείς, όχι μόνο δεν στηρίζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, αλλά

επίσης, αυξάνουν τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας τους (Γεωργίου, 1996). Παραδείγματα γονιών που κρίνονται ακατάλληλοι για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους είναι γονείς ανώριμοι, γονείς με προβλήματα εξάρτησης από ουσίες, γονείς με κατάθλιψη, γονείς χωρίς στόχους και βίαιοι γονείς (Goleman, 2011). Αυτά τα παραδείγματα γονέων, προσφέρουν μη επαρκή έως καθόλου φροντίδα στα παιδιά τους, τα παραμελούν και βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολη την εναρμόνιση με τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι, η δυσλειτουργικότητα της οικογένειας (έλλειψη επικοινωνίας, συχνοί καβγάδες, διαταραχή οικογενειακής δομής, αδυναμία προγραμματισμού κοινωνικών δραστηριοτήτων ή επίλυσης πρακτικών θεμάτων) οδηγεί σε μακροπρόθεσμα προβλήματα μέσα στην οικογένεια και βέβαια, δεν συμβάλλει στη δημιουργία γόνιμου εδάφους για την ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και για τη συναισθηματική ανάπτυξή τους (Γεωργίου, 2012; Forward, 1992). Έτσι, δημιουργείται ένα τεράστιο συναισθηματικό κενό στα παιδιά, το οποίο είναι σχεδόν αδύνατο να αναπληρωθεί (Γεωργίου, 2012). Το κενό αυτό, μπορεί να περιλαμβάνει: χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα, ενοχές, ψυχοσωματικά προβλήματα, διατάραξη ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, ψυχοπαθολογικά προβλήματα, συναισθηματική αστάθεια, ανασφάλεια, απάθεια, απομόνωση, φόβο, άγχος, κατάθλιψη, μετατραυματικό στρες, διαταραχές ύπνου και διατροφής, δυσκολία δημιουργίας και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, προβλήματα πειθαρχίας, χαμηλή σχολική επίδοση και επιθετικότητα (Βραχά, n.d.; Healey, 2014; Goleman, 2009).

Εκτός από αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι στα παιδιά δημιουργείται μια «κουλτούρα» εθισμού από καταστάσεις που έζησαν ήδη στην οικογένειά τους (Γεωργίου,

2012). Για παράδειγμα, παιδιά χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών, όταν ενηλικιωθούν, αναζητούν ερωτικό σύντροφο που να είναι εξαρτημένος χρήστης ουσιών, γιατί πιστεύουν ότι με τη γνώση, την εμπειρία και την αγάπη τους μπορούν να καταφέρουν να βοηθήσουν τον σύντροφό τους να απαλλαχτεί από τις εξαρτησιογόνες ουσίες – κάτι το οποίο δεν κατάφεραν να πετύχουν στη δική τους οικογένεια όταν ήταν παιδιά (Γεωργίου, 2012). Επιδιώκουν, δηλαδή, να διορθώσουν την επώδυνη εμπειρία που ήδη έχουν και να νιώθουν ασφάλεια, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του σωτήρα (Γεωργίου, 2012). Ακόμα, αν πάρουμε το παράδειγμα παιδιών που μεγαλώνουν σε βίαια περιβάλλοντα, αυτά, μαθαίνουν ότι η βία είναι ένας τρόπος επίλυσης των προβλημάτων, άρα, τα παιδιά όταν ενηλικιωθούν, έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασκήσουν τα ίδια βία στους συζύγους ή στα παιδιά τους ή να δέχονται την άσκηση βίας προς αυτά ως κάτι «φυσιολογικό» και κάτι το οποίο αξίζουν (Βραχά, n.d.). Συνεπώς, όχι μόνο η υγιής συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και η προσωπικότητά τους παρεμποδίζονται τραυματικά, αλλά επίσης, ίσως συμπληρωθεί ένας φαύλος κύκλος συναισθηματικά προβληματικής γενιάς (Γεωργίου, 2012).

Όπως μπορεί να γίνει κατανοητό, το γονικό στυλ είναι, ένας σημαντικός παράγοντας για την αρμονική ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και για χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικών και συμπεριφοριστικών δυσλειτουργιών (Lamborn et al., 1991). Υπάρχουν συνολικά τέσσερα είδη γονικών στυλ τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Ιδανικό γονικό στυλ είναι το συμμετοχικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό απαιτητικότητας και παράλληλα υψηλό βαθμό φροντίδας (Γεωργίου, 2011α). Τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούν αυτό το είδος γονικού στυλ νιώθουν ότι έχουν αρκετό έλεγχο από τους γονείς τους, χωρίς, όμως, αυτό να είναι απαγορευτικό για τα ίδια

(Γεωργίου, 2011α). Επίσης, οι γονείς που ασκούν συμμετοχικό γονικό στυλ, δείχνουν το ειλικρινές τους ενδιαφέρον στα παιδιά, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεών τους, αλλά τους αφήνουν να πάρουν την ευθύνη και την πρωτοβουλία για τις επιλογές τους (Γεωργίου, 2011α). Οι γονείς αυτοί, ή αλλιώς οι «συναισθηματικοί μέντορες» (Goleman, 2011, σελ. 288), έχουν καλή επικοινωνία με τα παιδιά τους, προσπαθούν να τα βοηθήσουν να βρουν θετικούς τρόπους λύσης προβλημάτων, ανταποκρίνονται σοβαρά στις ανάγκες τους, δεν περιορίζουν την αυτονομία τους και εκφράζουν μεγάλη εμπιστοσύνη, αποδοχή και ενθάρρυνση στα παιδιά τους (Γεωργίου, 2011α; Goleman, 2011). Εκφράζουν ακόμα, τις ψηλές τους προσδοκίες από τα παιδιά τους και παράλληλα οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, εξηγώντας, πάντοτε, τους λόγους των πράξεων ή της συμπεριφοράς τους (Γεωργίου, 2012). Μπορούν, πάντοτε, να συζητήσουν άνετα και ξεκάθαρα τις ελευθερίες και τις υποχρεώσεις των παιδιών τους μαζί τους (Γεωργίου, 2012). Σε έρευνά τους, οι Steinberg et al. (1992), ισχυρίζονται ότι η γονική εμπλοκή (θα συζητηθεί παρακάτω) έχει πιο θετικά αποτελέσματα, όσο αφορά τη σχολική επίδοση των παιδιών, όταν οι γονείς που την εφαρμόζουν ασκούν το διαλεκτικό-συμμετοχικό στυλ.

Αντίθετα, αδιάφοροι γονείς, χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας και χαμηλό βαθμό φροντίδας (Γεωργίου, 2011α). Συγκεκριμένα, δεν επικοινωνούν, δε στηρίζουν και ούτε ενθαρρύνουν αρκετά τα παιδιά τους. Αγνοούν και αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών τους ως ασήμαντη, ως «ένα μπελά που πρέπει να περιμένουν να ξεθυμάνει» – ανίκανοι, πλέον, να πλησιάσουν τα παιδιά τους ή να τα βοηθήσουν να μάθουν συναισθηματικές δεξιότητες (Goleman, 2011, σελ. 287). Επιπρόσθετα, δεν ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους και αποτυγχάνουν στην εποπτεία τους (Γεωργίου, 2011α). Παιδιά αδιάφορων γονιών

νιώθουν έλλειψη ενδιαφέροντος προς αυτά, λόγω της απουσίας εμπλοκής (ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των παιδιών, εμπλοκή γονιών στη σχολική ζωή των παιδιών, πρακτικές πειθαρχίας) στη ζωή τους (Γεωργίου, 2012). Παιδιά με αδιάφορους γονείς, παρουσιάζουν, συνήθως, αδυναμία αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους και παρορμητική συμπεριφορά, λόγω της απουσίας προτύπων στο σπίτι και οριοθέτησης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους – κατά τα κρίσιμα στάδια της ανάπτυξής τους (Σταυρινίδης, 2011). Γι' αυτό, άλλωστε, σύμφωνα με τον Oatley (1992), εγκεφαλικές βλάβες σε κέντρα που σχετίζονται με τον συναισθηματικό κόσμο των ατόμων, προκαλούν διαταραχές κοινωνικής συμπεριφοράς.

Από την άλλη, το αυταρχικό στυλ χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό φροντίδας και ψηλό βαθμό απαιτητικότητας (Γεωργίου, 2011α). Παιδιά που νιώθουν ότι οι γονείς τους ασκούν αυτό το γονικό στυλ, νιώθουν συνεχώς μια ψυχολογική «ασφυξία» (Γεωργίου, 2012). Τέτοιοι γονείς, δεν συνδέονται ούτε επικοινωνούν αρκετά με τα παιδιά τους και έτσι, αυτά, νιώθουν πως οι γονείς τους δεν τους εμπιστεύονται, δεν τους αφήνουν να πάρουν πρωτοβουλίες, ούτε να αναλάβουν δικές τους ευθύνες – αφού ελέγχουν ό,τι αφορά τα παιδιά με τρόπο απόλυτο και αυστηρό (Γεωργίου, 2012; Γεωργίου, 2011α). Είναι, δηλαδή, γονείς υπερπροστατευτικοί, κατακρίνουν συχνά τη συμπεριφορά των παιδιών τους και αμφισβητούν την αξία τους (Γεωργίου, 2011α). Δεν δείχνουν ποτέ σεβασμό για τα συναισθήματα των παιδιών τους – είναι απότομοι και σκληροί (Goleman, 2011). Οι αυταρχικοί γονείς, συνήθως, μεγαλώνουν παιδιά με αρκετά συναισθηματικά προβλήματα. Για παράδειγμα, παιδιά αυταρχικών γονέων, είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν επιθετικές συμπεριφορές προς άλλα παιδιά, «κάτι που ερμηνεύεται ως μια

πράξη εκδίκησης της σκληρής συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν αυτά στο σπίτι» (Σταυρινίδης, 2011, σελ. 101).

Αντίθετα, οι παραχωρητικοί γονείς, χαρακτηρίζονται από ψηλό βαθμό φροντίδας, αλλά χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας (Γεωργίου, 2011α). Τα παιδιά τέτοιων γονιών, νιώθουν ότι δεν ασκείται αρκετός έλεγχος για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους (Γεωργίου, 2011α). Οι γονείς αυτοί, είναι αρκετά χαλαροί ως προς τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς που έχουν τα παιδιά τους (Γεωργίου, 2011α). Δεν προσπαθούν να μάθουν στα παιδιά τους συναισθηματικές δεξιότητες και αρκούνται σε προσωρινούς τρόπους καθησυχασμού τους, όπως είναι οι δωροδοκίες (Goleman, 2011). Είναι, συνήθως, κακομαθημένα, αφού ικανοποιούνται σε υπερβολικό βαθμό οι εκφρασμένες ανάγκες τους, δεν έχουν όρια, αλλά ούτε συνέπειες στη συμπεριφορά τους (Γεωργίου, 2012; Γεωργίου, 2011α).

Εκτός από το γονικό στυλ, η γονική εμπλοκή, αξίζει, επίσης, ιδιαίτερη αναφορά. Συγκεκριμένα, η καλή σχέση γονέων-σχολείου και η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους (Γεωργίου, 2012). Οι γονείς, μπορούν να έχουν εμπλοκή στη ζωή των παιδιών τους με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικό βαθμό, συχνότητα και ένταση (Γεωργίου, 2012). Σε κάθε περίπτωση, τα θετικά αποτελέσματα της εμπλοκής των γονιών, προκύπτουν από τη θετική ερμηνεία που θα δώσουν τα παιδιά στις πράξεις, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των γονιών τους (Γεωργίου, 2012).

Ένας από τους τρόπους (τύπους) της γονικής εμπλοκής είναι η επίβλεψη της σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών, όπως αυτή εκφράζεται στο σπίτι. Για παράδειγμα, οι γονείς ρυθμίζουν την ώρα μελέτης των παιδιών τους και την ώρα που αφιερώνουν για

ψυχαγωγία και χαλάρωση. Ταυτόχρονα, δημιουργούν ένα κλίμα που μεταφέρει το μήνυμα ότι οι σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών έχουν πρωταρχική θέση στην ιεράρχηση των στόχων της ημέρας τους (Γεωργίου, 2012). Επίσης, επιτυχής γονική εμπλοκή μπορεί να υπάρξει μέσω της βοήθειας που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους για την κατ' οίκον εργασία τους (Γεωργίου, 2012). Αυτή η βοήθεια, μπορεί να προσφέρεται μέσω του συστηματικού ελέγχου των εργασιών και των τετραδίων των μαθητών, μέσω της ενημέρωσης των γονιών για το σημείο της ύλης στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και μέσω της μελέτης του παιδιού μαζί με τους γονείς του (Γεωργίου, 2012).

Η συχνή και ποιοτική επικοινωνία γονέων με το σχολείο, η συμβολή τους στην εθελοντική προσφορά υπηρεσιών στο σχολείο, η ενημέρωσή τους για την επίδοση των παιδιών τους, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο (π.χ. συμμετοχή στον σύνδεσμο γονέων) και η συνεργασία τους με την κοινότητα για τη σχολική ενίσχυση των παιδιών, είναι άλλοι τρόποι γονικής εμπλοκής (Epstein et al., 1997). Όλα τα παραπάνω – δηλαδή, η εμπλοκή και η ενημέρωση των γονιών για τη σχολική ζωή των παιδιών τους, αλλά και η ουσιαστική ενθάρρυνση των δεύτερων από τους πρώτους – μπορούν να οδηγήσουν σε πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές, καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή και μακροπρόθεσμες ψηλές φιλοδοξίες από πλευράς των παιδιών (Epstein, 1992; Hong & Ho, 2005).

Ένας άλλος τρόπος γονικής εμπλοκής είναι ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς, ο οποίος περιλαμβάνει – μεταξύ άλλων – τη διατροφή, την εμφάνιση και την επιλογή των φίλων των παιδιών (Γεωργίου, 2012). Ακόμα, η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών, αποτελεί άλλον ένα τύπο γονικής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται μέσω της απογευματινής απασχόλησης των παιδιών σε



δραστηριότητες για την καλλιέργεια των ταλέντων και των ενδιαφερόντων τους, της επαφής με τον πολιτισμό (θέατρο, μουσεία, συναυλίες, εκθέσεις), ακόμα και τον εκπαιδευτικό χρόνο γονέων-παιδιών μέσα στο σπίτι (παιχνίδια για ανακάλυψη άλλων πολιτισμών, παζλ, βιβλία) για την ανάπτυξη του πνεύματος και του ορίζοντα των παιδιών (Γεωργίου, 2012). Τέλος, γονική εμπλοκή υπάρχει όταν οι γονείς ενθαρρύνουν την επικοινωνία με τα παιδιά τους, συζητούν τις επιλογές τους, συμμετέχουν μαζί τους στην επίλυση προβλημάτων και τους εξηγούν τις απαντήσεις τους.

Η γονική εμπλοκή αυξάνεται και μειώνεται για διάφορους λόγους. Μερικοί από αυτούς είναι το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών, η ηλικία και η επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο τρόπος που τα παιδιά – ορθά ή λανθασμένα – αντιλαμβάνονται και μεταφράζουν την εμπλοκή των γονιών τους, παίζει καθοριστικό ρόλο στο γεγονός αν αυτή θα επιφέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Γεωργίου, 2012). Είναι σημαντικό οι γονείς να συζητούν με τα παιδιά τους με ποιους τρόπους τα παιδιά θα ήθελαν να εμπλέκονται οι γονείς τους στη ζωή τους, για να μην προκαλείται το αίσθημα περιορισμού, συναισθηματικής «ασφυξίας» ή πίεσης στα παιδιά, εάν θεωρούν – ή αν όντως ισχύει – ότι η εμπλοκή των γονιών τους είναι υπερβολική (Deslanders & Cloutier, 2002; Γεωργίου, 2012). Η «εποπτευόμενη αυτονομία» είναι το κλειδί (Γεωργίου, 2012)! Οι γονείς βρίσκονται στο πλάι των παιδιών, αλλά τα αφήνουν να πετάξουν μόνα τους. Έτσι, τα παιδιά είναι υπεύθυνα για τις αποφάσεις και τις επιλογές τους και παίρνουν πρωτοβουλίες, έχοντας πάντα δίπλα τους τους γονείς τους να τους δείχνουν το ειλικρινές τους ενδιαφέρον.

Ρόλος των γονέων είναι, λοιπόν, μεταξύ άλλων, να συμβάλλουν – από την κρίσιμη βρεφική περίοδο ανάπτυξης των παιδιών τους – στη συναισθηματική ανάπτυξη των

παιδιών, δηλαδή, τη διαμόρφωση, την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά και την αναγνώριση των συναισθημάτων των γύρω τους (Σταυρινίδης, 2011; Κακαβούλης, 1997).

### **Πρακτικές και Δραστηριότητες για Γονείς**

#### **A) Γονείς ως Πρότυπα**

Οι γονείς, μπορούν με διάφορους τρόπους να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Η συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευση τους, συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη του στόχου αυτού. Για παράδειγμα, η γνώση πρακτικών θεμάτων Εξελικτικής Ψυχολογίας, βοηθά τους γονείς να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν θέματα που ίσως σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών τους (Γεωργίου, 2012). Οι γονείς, θα ήταν καλό να εκπαιδευτούν στην ανάπτυξη στρατηγικών αναγνώρισης, διάκρισης και αποδοχής δικών τους συναισθημάτων αλλά και των παιδιών τους, ώστε να γίνουν πρότυπα εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών αναγνώρισης, διάκρισης και αποδοχής για τα ίδια τα παιδιά τους (Goleman, 2011). Δεν πρέπει να φοβούνται να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μπροστά στα παιδιά τους. Αντίθετα, η υγιής έκφραση των συναισθημάτων των γονέων μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο «το παιδί στη διαχείριση των δικών του εμπειριών», αλλά επίσης, και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης γονέων-παιδιών (Σταυρινίδης, 2011, σελ. 102; Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανής, 2018).

Είναι εξαιρετικά ευεργετικό για τα παιδιά να έχουν ώριμους συναισθηματικά γονείς, γιατί έτσι, λειτουργούν σαν παραδείγματα αναγνώρισης, έκφρασης, ενσυναίσθησης, αμοιβαίου σεβασμού και διαχείρισης των συναισθημάτων (Goleman, 2009; Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανής, 2018). Επιπλέον, οι γονείς αποτελούν πρότυπα ενσυναίσθησης για τα παιδιά τους όταν είναι οι ίδιοι ενεργητικοί ακροατές και

συγκεντρώνονται στα λόγια του συνομιλητή τους, «δίνοντάς του την άνεση να ολοκληρώνει τις σκέψεις του χωρίς λεκτικές παρεμβολές, εκφράζοντας έτσι αποδοχή και εκτίμηση στο πρόσωπό του» (Θεοδοσάκης, 2011, cited in Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανής, 2018). Ακόμη, χρειάζεται συστηματικά να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν τους στόχους και τις αξίες τους, αφού αυτά καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (i- δεσ σελ. 103) (Dornbusch et al., 1987).

### **Β) Γονείς που Εναρμονίζονται με τα Συναισθήματα των Παιδιών τους**

«Η αναγνώριση της εμπειρίας του συναισθήματος (meta emotion structure), η διάκρισή της από άλλα συναισθήματα, το ενδιαφέρον για τη συζήτηση και τις εμπειρίες των συναισθημάτων, ο σεβασμός για τη συναισθηματική εμπειρία του παιδιού, η εμπιστοσύνη για τον χειρισμό των συναισθημάτων» είναι απαραίτητα συστατικά που χρειάζεται να αναγνωρίζονται και να εφαρμόζονται από γονείς – που εναρμονίζονται με τα συναισθήματα των παιδιών τους – για να μεγαλώνουν συναισθηματικά ανεπτυγμένα παιδιά (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005, σελ. 314; Goleman, 2011). Μέσα από την καθημερινότητα, οι γονείς καλούνται να δίνουν έμφαση όχι μόνο στις ιδέες, τους προβληματισμούς και τις σκέψεις των παιδιών τους, αλλά επίσης, και στο πώς νιώθουν για όλα αυτά (συναισθηματική-θυμική προσέγγιση) (Παρασκευοπούλου, 2008). Οι μικρές καθημερινές αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιών, καθοδηγούν τη συμπεριφορά των παιδιών και αποτελούν τον πυρήνα της συναισθηματικής τους δομής και ικανότητας (Goleman, 2009). Οι γονείς, οφείλουν, λοιπόν, να ενθαρρύνουν, να στηρίζουν, να αποδέχονται, να έχουν στενές σχέσεις και βάσιμες προσδοκίες από τα παιδιά τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

### **Γ) Γονείς που Εκπαιδεύουν τα Παιδιά τους στη Διάκριση και τον Έλεγχο των Συναισθημάτων**

Καθώς στόχος των γονέων είναι η ολόπλευρη κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους, πρέπει να καλλιεργούν στα παιδιά θετικές αξίες, στάσεις και προσωπικά χαρίσματα. Πρέπει, επίσης, να βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους – όπως η αγάπη, η στοργή, το ενδιαφέρον, η συμπόνια (θετικά συναισθήματα), αλλά και ο φόβος, η λύπη και ο θυμός (αρνητικά συναισθήματα) – για να μπορούν να τα περιγράψουν λεκτικά (Σταυρινίδης, 2011). Μέσω της ενθάρρυνσης της μελέτης βιβλίων, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις παραπάνω συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι γονείς – ήδη από την παιδική ηλικία – χρειάζεται να μάθουν στα παιδιά τους, ακόμα, να χαλιναγωγούν τις απολαύσεις και τα συναισθήματά τους, να ελέγχουν τις παρορμήσεις, να ενσυναισθάνονται, να έχουν υπομονή, να υπακούνε σε οδηγίες, να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που προβάλλουν στις σχέσεις τους (Goleman, 2009; Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανής, 2018).

Η ονομασία και ο διαχωρισμός των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά, η ανάγνωση παιδικών ιστοριών με έμφαση στα συναισθήματα που βιώνουν οι ήρωες, η ενθάρρυνση των παιδιών να ανακαλέσουν εμπειρίες με συγκεκριμένο συναισθηματικό περιεχόμενο και η προβολή από τους γονείς [...] υγιών συναισθηματικών προτύπων αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα της ενεργητικής εμπλοκής που μπορούν να έχουν στην αναπτυξιακή πορεία των συναισθημάτων των παιδιών. (Σταυρινίδης, 2011, σελ. 102)

**Δ) Γονείς που Εκπαιδεύουν τα Παιδιά τους στην Αυτοπαρατήρηση, την Αυτοαξιολόγηση και την Αυτοενίσχυση**

Η διαδικασία συναισθηματικής μάθησης και αγωγής των παιδιών από τους γονείς τους, περιλαμβάνει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβαση του γονέα (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, αλλά επίσης, γνωρίζουν καλύτερα ποιες είναι οι επιθυμητές συμπεριφορές (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Η συνειδητοποίηση και η ρύθμιση των συναισθημάτων βοηθά, επίσης, τα παιδιά να είναι πιο ανεξάρτητα και να μην χρειάζονται συνεχώς επίβλεψη, καθοδήγηση ή ενίσχυση από τους γονείς τους, αλλά και να αντιλαμβάνονται τα ουσιαστικά οφέλη από τη συμπεριφορά τους (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Η αντίληψη αυτή, είναι πιο ουσιαστική και ανθεκτική στο χρόνο σε σύγκριση με άλλους τρόπους ρύθμισης της συμπεριφοράς, όπως είναι ο έλεγχος ή οι τιμωρίες (Αγγελή & Βλάχου, 2005).

Ένας τρόπος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης για να επιτευχθεί η αυτορρύθμιση και η μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι η συλλογή στοιχείων και η καταγραφή δεδομένων από τα παιδιά σχετικά με την ποιότητα και ποσότητα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Οι γονείς, μπορούν να προτείνουν αυτό τον τρόπο στα παιδιά τους για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Οι Frith και Armstrong (1986), διατύπωσαν οδηγίες για αποτελεσματική εκμάθηση της διαδικασίας αυτορρύθμισης και παρουσιάζονται (προσαρμοσμένα) παρακάτω:

1. Ορίστε αναλυτικά την επιθυμητή συμπεριφορά. Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα είναι ικανό να παρατηρεί και να καταγράφει με ακρίβεια τη συμπεριφορά του.
2. Απλοποιήστε τη μέτρηση και την καταγραφή των συμπεριφορών. Όσο απλούστερη είναι η διαδικασία, τόσο περισσότερο ακριβής θα είναι η καταγραφή.
3. Ορίστε χρονικά όρια. Η περίοδος δεν πρέπει να είναι ακαθόριστη. Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται περίοδοι των 15, 30 ή 60 λεπτών.
4. Το παιδί αμείβεται όταν επιτυγχάνει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας – στις καταγραφές – από τους γονείς του.
5. Εάν είναι δυνατό, εφαρμόστε τη διαδικασία από τα παιδικά χρόνια του παιδιού. Εάν ένα παιδί διδαχθεί νωρίς αυτές τις διαδικασίες, η πιθανότητα για αποτελεσματική και επιτυχή αυτορρύθμιση αυξάνεται.

Πολύ σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου των παιδιών είναι η ανάπτυξη της αυτοενίσχυσης για όσα καταφέρνουν. Η αυτοενίσχυση βοηθά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Ronnen,1999). Επίσης, συμβάλλει στην αυτονομία τους, αφού πλέον, θα μπορούν μόνο τους να ενισχύουν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους με συμβολικό τρόπο (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Η εκπαίδευση των παιδιών από τους γονείς για τη χρήση συμβολικών ενισχύσεων – όταν αυτά φέρουν εις πέρας ένα έργο που τους ανατίθεται – είναι πολύ βοηθητική. Παραδείγματα συμβολικών ενισχύσεων είναι «Γράψε για τον εαυτό σου ένα ευνοϊκό σχόλιο και έναν καλό λόγο» ή «Γράψε κάτι θετικό για τον εαυτό σου κάθε βράδυ πριν πας για ύπνο» (Ronnen, 1999). Χρειάζεται η ξεκάθαρη

εξήγηση της δεξιότητας αυτής και της χρησιμότητάς της στα παιδιά, γιατί στην αρχή, ίσως δυσκολευτούν (Ronnep, 1999).

### **Ο Ρόλος του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών**

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι συναισθηματικές διαδικασίες (Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανή, 2018). Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά ο στόχος του σχολείου, που δεν είναι μόνο η μεταλαμπάδευση γνώσης, αλλά γενικότερα η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979), θα έπρεπε να χαρακτηρίζει τα σχολεία του κόσμου. Αυτό, βασίζεται στην ιδέα ότι πολλά υποσυστήματα στα οποία ανήκει το άτομο, επηρεάζουν την ύπαρξή του και διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του – το καθένα, όμως, με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό (Γεωργίου, 2012). Κάθε υποσύστημα στο οποίο ανήκει το άτομο, αλληλοεπιδρά και αλληλοεξαρτάται από όλα τα υπόλοιπα (Γεωργίου, 2012). Είναι, λοιπόν, καίριας σημασίας η διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και χαρακτήρων – συναισθηματικά ανεπτυγμένων – από το σχολείο, και όχι μόνο από την οικογένεια.

Το σφαιρικό μοντέλο της Joyce Epstein (1992), ανήκει στα οικοσυστημικά μοντέλα και σύμφωνα με αυτό, η οικογένεια, η κοινότητα και το σχολείο αλληλοεπιδρούν, επικοινωνούν και αλληλεξαρτώνται διαρκώς (Γεωργίου, 2012). Το σημείο τομής τους είναι το παιδί (Γεωργίου, 2012). Τα τρία αυτά στοιχεία (σφαίρες) έχουν μια απόσταση μεταξύ τους – είτε μεγάλη είτε μικρή – αλλά όσο πιο μεγάλη είναι, τόσο πιο μικρή είναι η συνεργασία τους για το παιδί (Γεωργίου, 2012). Η απόσταση αυτή, εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων, και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας «σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Γεωργίου, 2012, σελ. 162).

Γνωρίζοντας αυτές τις τρεις δυνάμεις, μπορεί κανείς να προβλέψει κατά πόσο υπάρχει μικρή ή μεγάλη απόσταση μεταξύ των τριών σφαιρών (συστημάτων). Για παράδειγμα, όσο αφορά την πρώτη σφαίρα, οι γονείς παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στο σύστημα του σχολείου (Γεωργίου, 2012). Επίσης, όσο αφορά τη δεύτερη σφαίρα, σε κάποια σχολεία, οι εκπαιδευτικοί κάνουν τους γονείς να νιώθουν πιο άνετα και «οικεία» στο περιβάλλον του σχολείου, «ανοίγοντας», έτσι, διάπλατα τις πόρτες στη συνεργασία τους (Γεωργίου, 2012). Κάποια άλλα σχολεία, όμως, με τους κανονισμούς, τις απαιτήσεις τους και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, απομακρύνουν τους γονείς, εμποδίζοντας, έτσι, την ουσιαστική εμπλοκή τους (Γεωργίου, 2012). Τέλος, όσο αφορά την τρίτη σφαίρα, η ευαισθητοποίηση των χωρών της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής σε θέματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, συμβάλλει στη δημιουργία και διατήρηση στενότερων σχέσεων με τους γονείς (Γεωργίου, 2012).

Τα δύο παραπάνω συστημικά μοντέλα, τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας των υποσυστημάτων στα οποία ανήκουν τα παιδιά, με σκοπό την αποτελεσματικότερη και ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Αφού βελτιώνεται η σχέση γονιών-σχολείου, τα αποτελέσματα στα παιδιά είναι ευνοϊκά. Για παράδειγμα, εκτός από το ότι βελτιώνεται η σχολική τους επίδοση, αναπτύσσουν, επίσης, θετικότερη αυτοεικόνα, αυτεπίγνωση, αυτοαντίληψη και αυτοαποτελεσματικότητα. Μπορούμε να καταλήξουμε ότι, οι γνωστικές και συναισθηματικο-κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους, τους συμμαθητές τους και τη συνεργασία γονέων-σχολείου (Θωμα-Χατζηιωάννου & Στεφανή, 2018). Ο ευρύς σκοπός του



σχολείου, άρα, περιλαμβάνει – μεταξύ άλλων – την εξέλιξη των μαθητών, τον αυτοπροσδιορισμό και την επίγνωση (Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανή, 2018).

Οι προκλήσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής, η αμφισβήτηση ιδεών και αξιών, η ταχύτητα παραγωγής και διάχυσης της γνώσης, η επέλαση της τεχνολογίας, οι διαρκείς ανατροπές σε θεσμούς, θεωρίες και πρακτικές, υποχρεώνουν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει τον ρόλο και την παιδαγωγική του παρουσία, να δραστηριοποιηθεί, να εγκαταλείψει κάθε τι αυτονόητο και δογματικό, να αντιπαλέψει τον εφησυχασμό και την τυποποίηση και να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της σχολικής καθημερινότητας (Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανή, 2018, σελ. 410).

Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997) και τους Mayer et al. (2001), η συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα προϋποθέτει αυτεπίγνωση, αυτοκυριαρχία και αυτεξουσιότητα στη λήψη αποφάσεων, και τέλος, προσφορά και δημιουργικότητα (ίδες σελ. 104-105). Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των τριών διαστάσεων.

Η πρώτη (αυτεπίγνωση), αφορά στην αναγνώριση, κατανόηση και επιλογή του τρόπου που το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και πράττει. Όλες αυτές οι δεξιότητες, επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης, την οριοθέτηση προτεραιοτήτων, την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και την κατανόηση του εαυτού (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Επίσης, οι δεξιότητες αυτές, αποτελούν άλλες, διαπροσωπικές και προσωπικές δεξιότητες, που επιτρέπουν στα άτομα να χρησιμοποιούν γνώσεις που τους παρέχουν τα συναισθήματά τους, για να έχουν συναισθηματική ενόραση και εσωτερικά κίνητρα δράσης, πληροφόρησης και διασύνδεσης (Saarni, 1993). Η αυτεπίγνωση υποδηλώνει

συναισθηματική επάρκεια, η οποία αποκτιέται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και είναι απαραίτητη για τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (Saarni, 1993). Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, που προάγεται με την αυτεπίγνωση, δίνει στον άνθρωπο ικανοποίηση και επιτυχία (Goleman, 1995).

Η δεύτερη (αυτοκυριαρχία και αυτεξουσιότητα στη λήψη αποφάσεων), ασχολείται με τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για δράση, την αυτορρύθμιση, την ευημερία, τη λήψη πρωτοβουλιών και τη μάθηση μέσα από την εμπειρία (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Για να είναι, όμως, εφικτά αυτά, χρειάζεται να εκπληρώνονται οι ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, δηλαδή η επάρκεια, η αυτονομία και η οικειότητα (Ryan & Deci, 2000). Όλες αυτές οι ψυχολογικές ανάγκες – όταν εκπληρώνονται – είναι ικανές να ενεργοποιήσουν στα παιδιά την περιέργεια, την αναζήτηση στόχων, τον ενθουσιασμό, το πάθος (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Οι Ryan και Deci (2000) διατυπώνουν ότι για να επιτευχθεί η αυτεξουσιότητα είναι απαραίτητη η εσωτερική υποκίνηση η οποία είναι «μία έμφυτη τάση για αναζήτηση καινοτομιών και προκλήσεων, για επέκταση και πρακτική ενάσκηση προσωπικών ικανοτήτων, για εξεύρεση και μάθηση» (σελ. 70). Σύμφωνα με τη θεωρία τους, κοινωνικά στοιχεία (π.χ. επικοινωνία, ενίσχυση, ενθάρρυνση), αυξάνουν την αυτεπάρκεια και την αυταξία και έτσι, ενισχύουν την εσωτερική υποκίνηση, την αυτεπίγνωση, την αυτοκατεύθυνση, την αυτονομία, την ευημερία, τον ρεαλιστικό опtimισμό (Ryan & Deci, 2000; Τριλίβα & Chimienti, 2005)...

Τα σχολεία, λοιπόν, θα έπρεπε να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να καθορίζουν και να επιδιώκουν τους δικούς τους στόχους – που δεν περιορίζονται σε εξωτερικά κίνητρα δράσης ή κοινωνική πίεση (π.χ. εξαναγκασμός για καλούς βαθμούς,

υποχρεωτικές εργασίες). Το γεγονός ότι, αυτές οι ευκαιρίες δεν παρέχονται, μετατρέπει τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες γνώσεων σε θέματα που ούτε τους ενδιαφέρουν ούτε τους ενθουσιάζουν, και κατ' επέκταση μειώνεται η επίδοση, η επιμονή, η δημιουργικότητα, η αυτοεκτίμηση και η ευημερία τους (Deci & Ryan, 1995). Εάν τα σχολεία ενίσχυαν την εσωτερική υποκίνηση, θα αυξανόταν η δεξιότητα λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων των μαθητών, η αφοσίωσή τους στους στόχους τους, η αυτονομία, η αυθεντικότητα, η ανθεκτικότητα στην ανάληψη ρίσκων, η επάρκεια, η δημιουργικότητα, οι ηγετικές δεξιότητες, ο αλτρουισμός και η προσφορά (Larson, 2000; Τριλίβα & Chimienti, 2005).

Η στήριξη και η ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές για να καθορίζουν και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, αλλά και για να επιλύουν προβλήματα, και η παροχή ευκαιριών για πρακτική εφαρμογή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συμβάλλουν στη μάθηση μέσω της εμπειρίας, στην ανάπτυξη της επιμονής και της επινοητικότητας και στην αποδοχή των απογοητεύσεων και της αποτυχίας ως μέρος της ζωής (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Με αυτό τον τρόπο, το νόημα των εμπειριών τους, φτιάχνεται με αποκλειστικά δικές τους αξίες και πεποιθήσεις (Τριλίβα & Chimienti, 2005)! Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η ολοκληρωτική απορρόφηση και η απόλαυση ενός έργου, που θα πραγματοποιηθεί για την επίτευξη ενός στόχου, κάνει το άτομο ευτυχισμένο (Csikszentmihalyi, 1996).

Η τρίτη (προσφορά και δημιουργικότητα), χωρίζεται σε τρεις τομείς. Αυτοί είναι η ενσυναίσθηση, η σταθερότητα σε ευγενείς σκοπούς και η δημιουργία μέσω της «ροής» (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Η ενσυναίσθηση, επιτρέπει στο άτομο να αντιλαμβάνεται τι νιώθουν τα άλλα άτομα και να ενδιαφέρεται πραγματικά γι' αυτά και τις ανάγκες τους.

Επιτρέπει στο άτομο να μοιράζεται, να παρέχει βοήθεια, να ανακουφίζει τους συνανθρώπους του και παράλληλα να νιώθει κοινωνικά επαρκής, δομώντας ισχυρότερα κοινωνικά δίκτυα (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Έτσι, καταρρέουν στερεότυπα, διακρίσεις και προκαταλήψεις, μειώνεται η επιθετικότητα και η βία, και δομείται η ανοχή της διαφορετικότητας (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Η ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με τη λήψη πρωτοβουλιών, οδηγεί στην προσφορά και την πίστη σε ευγενείς σκοπούς.

Ωστόσο, για να ληφθούν αυτές οι πρωτοβουλίες, χρειάζεται να δίνονται στους μαθητές εμπειρίες και ευκαιρίες στην προετοιμασία (συλλογή πληροφοριών, εφαρμογή γνώσεων και επιδεξιότητων), τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την εκτέλεση και την αξιολόγηση ενός έργου (Heath, 1999). Τα εσωτερικά κίνητρα, η ολοκληρωτική αφοσίωση και προσοχή σε ένα έργο και χρονικά προσδιορισμένες προσπάθειες για την επίτευξη ενός στόχου, οδηγούν στη λήψη πρωτοβουλιών (Larson, 2000). Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να προκύψουν, για παράδειγμα, από δομημένες εθελοντικές δραστηριότητες και καλλιεργούν την αυτορρύθμιση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ανεξαρτησία, την αυτοκυριαρχία (Τριλίβα & Chimienti, 2005)... Η ολοκληρωτική απορρόφηση των μαθητών και η ενεργός εμπλοκή τους στη διαδικασία της δημιουργίας και της εργασίας – σε δραστηριότητες με σωματικό, πνευματικό ή συναισθηματικό χαρακτήρα – συμβάλλουν στην εξάσκηση της αυτοσυγκέντρωσης και την άντληση θετικών συναισθημάτων και αισθήσεων – όπως είναι η απόλαυση, η ευτυχία, η ικανοποίηση, το ενδιαφέρον, η ανάταση, η περηφάνεια, η αγάπη, η χαρά, η θετική ευημερία, το νόημα και η αξία της ζωής (Τριλίβα & Chimienti, 2005; Lyubomirsky, 2001; Fredrickson, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί, θα έπρεπε να παρέχουν ευκαιρίες συναισθηματικής ανάπτυξης στους μαθητές, με άλλα λόγια, ευκαιρίες υποκινούμενες από εσωτερικά τους κίνητρα και

στόχους (π.χ. συνεισφορά, προσωπική ανάπτυξη), ώστε να πετύχουν την ευτυχία και την ικανοποίησή τους από τη ζωή (Lyubomirsky, 2001). Η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων στους μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, θα βοηθήσει τους πρώτους να παίρνουν ρίσκα και να δρουν, να διευρύνουν προσωπικούς, κοινωνικούς και προσαρμοστικούς πόρους, να υπερνικούν αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις – όπως είναι το άγχος, η κατάθλιψη, η επιθετικότητα – καθώς, επίσης, και να αυξάνουν την ψυχολογική ανθεκτικότητά τους σε μελλοντικές αντιξοότητες (Fredrickson, 2000, 2001). Τέλος, αυξάνεται η δημιουργικότητά τους, χτίζουν οι ίδιοι τις ικανότητές τους και νιώθουν αίσθημα πληρότητας. Όλα αυτά, συνιστούν τον πραγματικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών. Η δημιουργική σκέψη των παιδιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αφού και οι δύο προάγουν την ψυχική τους υγεία. Η δημιουργική σκέψη στηρίζεται στη φαντασία, την ευρηματικότητα και την εφευρετικότητα (Παρασκευοπούλου, 2008; Ξανθάκου, 1998). Χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, όπως και των ατόμων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι η μεγάλη αυτοπεποίθηση, η αισιοδοξία, η αυτονομία και η ανεξαρτησία (Παρασκευοπούλου, 2008; Ξανθάκου, 1998). Ακόμα, δημιουργικά άτομα, δε φοβούνται να αποτύχουν, ούτε να πάρουν ρίσκα, ξέρουν να συνεργάζονται σε μια ομάδα, δείχνουν ευαισθησία για το περιβάλλον τους, έχουν περιέργεια και αυξημένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, χαρακτηρίζονται από προσαρμοστικότητα και ευελιξία, και νιώθουν ψυχολογική σιγουριά και εσωτερική ασφάλεια (Παρασκευοπούλου, 2008; Ξανθάκου, 1998)... Η δημιουργική σκέψη, μαθαίνει, επίσης, στους μαθητές ότι έχουν πολλές επιλογές

για να επιλύουν τα προβλήματά τους (Ξανθάκου, 1998). Αυτή, θα τους επιτρέψει την εξεύρεση πολλών δημιουργικών λύσεων στα προβλήματα και την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων κάθε πιθανής λύσης.

Η δημιουργικότητα, «είναι καθολικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό» και «μπορεί, με κατάλληλη άσκηση και αγωγή, να αυξηθεί» (Παρασκευοπούλου, 2008, σελ. 49, 51). Η συστηματική και επανειλημμένη καλλιέργεια και αξιοποίηση της δημιουργικής παραγωγής ιδεών στην καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, είναι απαραίτητη (Παρασκευοπούλου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδίδουν αξία, να ενθαρρύνουν και να επαινούν τη δημιουργική σκέψη των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί, βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη, την περιέργεια και την ευχαρίστηση στη μάθηση (Goleman, 2009).

Ρόλος του σχολείου είναι, λοιπόν, να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοούν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αλλά και να εκφράζουν ενσυναίσθηση και σεβασμό για τα συναισθήματα των άλλων (Χατζηχρίστου, 2004). Ρόλος του είναι η σφαιρική – η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Δηλαδή, εκτός από τη γνωστική ανάπτυξή τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχεύουν και στην προσωπικο-κοινωνική τους ανάπτυξη και τη συναισθηματική τους αγωγή (Γεωργίου, 2011β; Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανής, 2018). Οι παρακάτω αναφορές, είναι εξαιρετικά σημαντικές, αφού υποδεικνύουν τον αναγκαίο επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών:

Μετά από δώδεκα (ή και περισσότερα) χρόνια σχολικής εκπαίδευσης, μάθαμε πώς να υπολογίζουμε την τετραγωνική ρίζα... αλλά δε γνωρίζουμε πώς να συγχωρούμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Γνωρίζουμε την κατεύθυνση προς την οποία

πετούν τα αποδημητικά πουλιά το φθινόπωρο, αλλά δεν είμαστε σίγουροι προς ποια κατεύθυνση θέλουμε εμείς να κινηθούμε. Στο σχολείο μαθαίνουμε το πώς να κάνουμε τα πάντα – όχι όμως το πώς να ζούμε (Roger & Mc Williams, 1996, σελ. 15).

### **Πρακτικές και Δραστηριότητες για Εκπαιδευτικούς**

Η συναισθηματική αγωγή των παιδιών δεν πρέπει να αφήνεται στην τύχη. Ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζονται για τη ζωή είναι καίριας σημασίας. Το «κλειδί» βρίσκεται στην ένωση του νου με την καρδιά (Goleman, 2009). Η συναισθηματική νοημοσύνη προετοιμάζει τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει τις αναποδιές, αλλά επίσης και να αδράξει τις ευκαιρίες που θα έχει στη ζωή του, αποτέλεσμα που δεν επιτυγχάνεται μόνο με την ακαδημαϊκή νοημοσύνη (Goleman, 2009). Χρειάζεται να σταματήσουν λοιπόν, τα σχολεία και η παιδεία μας να δίνουν σημασία μόνο στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών και να εστιάσουν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τους κόσμου ο οποίος είναι πιθανότερο να τους εξασφαλίσει ένα θετικό προσωπικό πεπρωμένο που να περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η ευδαιμονία, οι σωστότερες προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές, η φήμη, η ευτυχία και η επιτυχία (Goleman, 2009).

#### **A) Εκπαιδευτικοί ως Πρότυπα**

Αρχικά, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι πρώτα αυτοί πρέπει να κατανοήσουν τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να αναπτύξουν συναισθηματικές δεξιότητες. Για τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και συναισθηματικά σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά και για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, θα ήταν καλό, ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και των άλλων, να είναι παράδειγμα και πρότυπο ώριμων

συναισθηματικά ανθρώπων για τους μαθητές (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, 2018). Η συναισθηματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει στοιχεία, όπως η αυτογνωσία, η επίγνωση των κινήτρων και των συμπεριφορών τους, η ευαισθησία στην αποτελεσματική διαχείριση (χωρίς περιθωριοποίηση, στιγματισμό, τιμωρίες) ειδικών περιπτώσεων που παρουσιάζονται καθημερινά στο σχολείο. Άρα, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τους βοηθά να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις απαιτήσεις του ρόλου τους, λειτουργώντας σαν πρότυπα έκφρασης και σεβασμού των συναισθημάτων (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, 2018). Η συνεχής εκπαίδευσή τους, θα τους δώσει, επίσης, την ευκαιρία να γίνουν πιο δεκτικοί σε έννοιες όπως είναι η αλληλοκατανόηση, ο αμοιβαίος σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, 2018).

### **B) Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας**

Πέρα από αυτό, τα σχολεία, χρειάζεται να είναι ανοιχτά συστήματα, να συνεργάζονται και να δέχονται τους γονείς σαν μέλη του σχολείου, με στόχο τη βελτίωση και τη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών (Goleman, 2011). Να βρίσκουν μια κοινή δράση, να συνδυάζουν τις προσπάθειές τους και να υπάρχει αλληλοβοήθεια μεταξύ των δύο συστημάτων (Goleman, 2011). Τα σχολεία, μπορούν να οργανώνουν σεμινάρια για γονείς, ώστε να μαθαίνουν σε αυτούς τους τρόπους που διδάσκονται τα παιδιά τους για να είναι συναισθηματικά επαρκείς. Για παράδειγμα, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν στους γονείς τις τεχνικές ενσυναίσθησης και αντιμετώπισης διαφωνιών, τις οποίες τα παιδιά διδάσκονται στο σχολείο. Έτσι, οι γονείς που ενδιαφέρονται πραγματικά να εκπαιδεύσουν συναισθηματικά τα παιδιά τους, ενισχύουν αυτά τα συναισθηματικά μαθήματα και στο σπίτι. Με την εντατικοποίηση των μαθημάτων αυτών, το σχολείο δένεται με την



οικογένεια και οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά βελτιώνονται, επειδή δοκιμάζονται στην καθημερινή ζωή (Goleman, 2011). Καταλήγοντας, η «οικοδόμηση μιας σχολικής παιδείας που μεταβάλλει το σχολείο σε μια “κοινότητα που νοιάζεται”» (Goleman, 2011, σελ. 412), όπου οι μαθητές αισθάνονται σεβασμό και φροντίδα, και νιώθουν το δέσιμο μεταξύ μαθητών-δασκάλων-οικογένειας, συμβάλλει στην εσωτερική ανάπτυξή τους.

### **Γ) «Ομάδες Στήριξης»**

Επιπλέον, θα ήταν καλό να καταρτίζονται «ομάδες στήριξης» στα σχολεία, οι οποίες θα αποτελούνται από εκπαιδευτικούς και από σχολικούς ψυχολόγους – αν είναι εφικτό – με στόχο την ψυχολογική στήριξη των μαθητών, την ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων και διάφορων συναισθηματικών δεξιοτήτων (θετική σκέψη, δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργίας φιλιών) (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Οι ομάδες στήριξης έχουν συμβουλευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα, και εκτός από τα πιο πάνω, συμβάλλουν στην ανάπτυξη στάσεων και αξιών, την βελτίωση της αυτογνωσίας, την εκμάθηση εποικοδομητικών τρόπων χειρισμού προβλημάτων και την τροποποίηση του τρόπου σκέψης (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

### **Δ) Εκπαιδευτικοί Συναισθηματικά Κοντά στους Μαθητές**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι «κοντά» στους μαθητές. Να θυμούνται, πάντοτε, ότι οι μαθητές είναι άτομα που έχουν δική τους προσωπικότητα και ανήκουν και σε άλλο σύστημα εκτός από το σχολείο τους – την οικογένειά τους. Και να λαμβάνουν, ακόμα, πάντοτε, υπόψη τους ότι οι μαθητές δεν μπορούν να «αφήσουν» στο σπίτι τα προβλήματα που αφορούν την οικογένειά τους. Τα κουβαλούν πάντα μαζί τους. Έτσι, είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να μεταβαίνουν στη θέση των συνομιλητών τους και με αυτό τον τρόπο να διδάσκουν με εμπειρικό τρόπο τη σημασία του να μεταβαίνουν και τα ίδια τα παιδιά στον

κόσμο του συνομιλητή τους, «χωρίς, ωστόσο, να χάνονται σ' αυτόν» (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, σελ. 413). Η αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας, η ενεργητική ακρόαση, η δυνατότητα που δίνεται στον ομιλητή να ολοκληρώσει τις σκέψεις του χωρίς διακοπές και παρεμβάσεις, η αποδοχή και η εκτίμηση προς τον ομιλητή, ο σεβασμός, η ειλικρίνεια, η αυθεντικότητα και η κατανόηση, είναι στοιχεία που δείχνουν την ενσυναίσθητη ακρόαση του ακροατή και πρέπει όχι μόνο να διακρίνουν όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά επίσης να μεταλαμπαδεύονται από αυτούς προς τους μαθητές (Θεοδοσάκης, 2011; Goleman, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν τα παραπάνω χρησιμοποιώντας την αυτοαποκάλυψη (όπου είναι εφικτό) ή καλλιεργώντας την αίσθηση του «ανήκειν» μέσω της δημιουργίας μοναδικών τρόπων επικοινωνίας και λειτουργίας με τα παιδιά της τάξης (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να αφιερώνουν χρόνο, ώστε να παρατηρούν προσεκτικά τις σκέψεις και τις απόψεις των μαθητών για τον εαυτό και τις ικανότητές τους, την επάρκειά τους, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Ένας ιδανικός εκπαιδευτικός, αποθαρρύνει τους μαθητές από τις πρακτικές αποφυγής, εκφράζει θετικά σχόλια και επιδοκιμάζει, αποφεύγει τον υπερβολικό έλεγχο, τις επικρίσεις, την υπερπροστασία (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005)... Οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από υψηλή ενσυναίσθηση, όχι μόνο μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό μαθησιακό κλίμα που διέπεται από συνεργασία, θετική αλληλεπίδραση, αλληλοβοήθεια, σεβασμό, φιλία και ομαδικότητα, αλλά επίσης, αντιλαμβάνονται, κατανοούν και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους,

δημιουργώντας έτσι, σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, 2018).

Ένας τρόπος για να το πετύχουν αυτό, είναι να καλλιεργήσουν συμβουλευτική σχέση, καθιερώνοντας «Ωρα Συζήτησης» στην οποία μπορούν να διαβάζουν ιστορίες/παραμύθια που αφορούν, για παράδειγμα, τη φιλία, τα συναισθήματα, καθημερινά διαπροσωπικά ή/και ατομικά προβλήματα, το μοίρασμα – και αυτές οι ιστορίες, να αποτελούν, τελικά, αφορμές για συζήτηση. Εκτός από αυτό, την ώρα αυτή, μπορούν να συζητούνται ανεξάρτητα θέματα ή προβλήματα που αφορούν τα παιδιά – είτε αυτά σχετίζονται με το σχολείο, είτε όχι. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να υποβάλλονται ανώνυμα, τοποθετώντας απλώς, ένα «γραμματοκιβώτιο» στην τάξη, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα ρίχνουν σκέψεις και προβληματισμούς τους (Goleman, 2011).

Η ώρα συζήτησης, αυξάνει τη θετική εμπλοκή των μαθητών στο σχολείο, βελτιώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία τους, και βοηθά την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης συναισθημάτων, ενσυναίσθησης, δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, προφορικής έκφρασης, διεκδικητικότητας αντί του θυμού, και κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Η μείωση των δυσκολιών που παρουσιάζονται, το ευχάριστο, ασφαλές και ζεστό κλίμα της τάξης, η οικοδόμηση εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων, και ο υγιής τρόπος αντιμετώπισης των διαφωνιών μεταξύ μαθητή-μαθητή ή εκπαιδευτικού-μαθητή είναι αποτέλεσμα των παραπάνω (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, 2018). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών μπορεί να σχεδιάσει και να οργανώσει δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τα εσωτερικά κίνητρα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, για την επίτευξη των στόχων του

μαθήματος (Θωμά-Χατζιωάννου & Στεφανή, 2018). Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η προαγωγή της μάθησης, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και η διασφάλιση της συναισθηματικής τους υγείας.

### **Ε) Εκπαιδευτικοί που Προάγουν τη Συναισθηματική Αγωγή**

Προσθέτοντας στα πιο πάνω, ο Jensen (2006), με οδηγό τη συναισθηματική νοημοσύνη και αναφερόμενος στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζει ότι τα θεμελιώδη συστατικά για να είναι αυτή η διαδικασία αυθεντική, είναι να παρέχονται ευκαιρίες για προσωπική έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων μέσω υγιών διόδων, η μάθηση να είναι εμπειρική (σύνδεσή της με την πραγματική ζωή), να υπάρχει αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και, τέλος, να προσφέρεται το πλαίσιο για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.

Βασισμένοι σ' αυτό, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν παιδιά πρώτων τάξεων δημοτικού, μπορούν να δημιουργήσουν ένα «ζάρι συναισθημάτων» και κάθε πλευρά του ζαριού να απεικονίζει ένα διαφορετικό συναίσθημα. Τα παιδιά, καλούνται να ρίχνουν το ζάρι με τη σειρά και να λένε μια ιστορία ή ένα γεγονός που τους έκανε να νιώθουν το συναίσθημα που απεικονίζεται στο ζάρι όταν είναι η σειρά τους (Goleman, 2011). Με αυτό τον τρόπο, διδάσκονται την αυτεπίγνωση, τις σχέσεις, τον τρόπο που επιδρά το συναίσθημα στη συμπεριφορά και τη λήψη αποφάσεων (Goleman, 2011). Επιπλέον, διδάσκονται την ενσυναίσθηση, αφού αντιλαμβάνονται ότι και άλλα παιδιά ένιωσαν τα συναισθήματα αυτά (Goleman, 2011).

Όταν τα παιδιά φτάσουν προς το τέλος του δημοτικού σχολείου, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η ενδυνάμωση των φιλικών τους σχέσεων, η ενσυναίσθηση, το να μπορούν να «βλέπουν» ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και ο χειρισμός των

συναισθημάτων, κρίνονται δεξιότητες καίριας σημασίας. Η διάκριση και αναγνώριση των συναισθημάτων από τις εκφράσεις του δικού τους προσώπου και των συμμαθητών τους, αλλά και η αφίσα «σηματοδότης» σε ένα διακριτό μέρος στην τάξη, για τον έλεγχο των παρορμήσεων και τον χειρισμό των συναισθημάτων των παιδιών – όποτε είναι φορτισμένα – είναι ασκήσεις που μπορούν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς (Goleman, 2011). Με την εφαρμογή του «σηματοδότη», τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές δράσης (πρώτα σκέφτονται και μετά πράττουν – αυτοέλεγχος), για να αντιμετωπίζουν τα ξεσπάσματα της ζωής και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους με υγιείς τρόπους – εποικοδομητικά και δημοκρατικά.

Μαθαίνουν, ακόμα, ότι «όλα τα συναισθήματα μπορείς να τα νιώσεις», ωστόσο μερικές αντιδράσεις είναι θεμιτές και μερικές όχι» (Goleman, 2011, σελ. 409). Ακολουθεί η αφίσα «σηματοδότης» (Goleman, 2011):

**Κόκκινο**

1. Στοπ. Ηρέμισε και σκέψου πριν δράσεις.

**Κίτρινο**

2. Μίλησε για το πρόβλημα και πώς νιώθεις γι' αυτό.

3. Βάλε ένα θετικό στόχο.

4. Σκέψου πολλές εναλλακτικές λύσεις.

5. Σκέψου από πριν τις συνέπειες.

**Πράσινο**

6. Προχώρησε και δοκίμασε το καλύτερο σχέδιο.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, πρέπει να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που έχουν εντός και εκτός της τάξης, ώστε οι «στιγμές προσωπικής κρίσης» να μετατρέπονται σε «μαθήματα συναισθηματικής επάρκειας» (Goleman, 2011, σελ. 411).

**Z) Εκπαιδευτικοί που Προάγουν Κοινωνικές Δεξιότητες**

Αφού κύριο συστατικό της μάθησης είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν με διάφορους τρόπους, κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές, ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία και να διέπεται από επιτυχία και ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Θωμά-Χατζηγιάννου & Στεφανή, 2018). Για την επιτυχία του στόχου αυτού, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χωρίσουν τους μαθητές σε μικρές ομάδες και να τους ζητήσουν να καταγράψουν σε καρτέλες πέντε θετικά στοιχεία για κάθε μαθητή της ομάδας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Έτσι, εκτός από την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, η αυτάρκεια, η αυτοεικόνα, η αυτοπεποίθηση και η αυτοαποτελεσματικότητα τους, ανακαλύπτοντας ή φέρνοντας ξανά στη μνήμη τους θετικά στοιχεία για τον εαυτό τους. Παράλληλα, το θετικό ενδιαφέρον των συμμαθητών τους, αυξάνει το αίσθημα αποδοχής που νιώθουν, έχουν πιο θετική και λειτουργική συμπεριφορά, αισθάνονται ασφάλεια και ηρεμία, σκέφτονται θετικά για τους άλλους και εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι, η συνεργατική μάθηση προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Καλλιεργούνται οι δεξιότητες επίλυσης διαφορών με δημοκρατικούς και εποικοδομητικούς τρόπους, η δεξιότητα αντίληψης – μέσω της εμπειρίας – ότι οι άνθρωποι, άρα και οι απόψεις, οι στάσεις και οι προτιμήσεις τους είναι διαφορετικές, και η δεξιότητα του να βλέπουν οι μαθητές από την οπτική γωνία των άλλων μαθητών (Ματσαγγούρας, 1987). Επιπλέον, ο καταμερισμός εργασίας, αυξάνει την αλληλεξάρτηση και την αποδοχή όλων των μελών από την ομάδα

(Ματσαγγούρας, 1987). Η συνεργατική μάθηση, αναπτύσσει νοητικά τους μαθητές: χρησιμοποιούν ανώτερες στρατηγικές λογικής επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού (κατηγοριοποίηση, παράλληλη χρήση πολλών μεθόδων διερεύνησης και επαλήθευσης) και ενισχύονται οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης, αξιολόγησης και επιλογής ιδεών και πληροφοριών, με στόχο την επίτευξη ενός κοινού σκοπού της ομάδας (Ματσαγγούρας, 1987). Οι μαθητές, σαν υπεύθυνοι άνθρωποι-πολίτες κατανοούν πώς λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα και πιστεύουν πραγματικά ότι με τις δυνατότητές τους μπορούν να επηρεάσουν το κοινωνικό σύστημα θετικά και λειτουργικά (Ματσαγγούρας, 1987). Τέλος, μέσω της συνεργατικής μάθησης, μειώνονται οι αρνητικές συμπεριφορές στην τάξη και αυξάνονται η κοινωνική προσαρμογή και οι επιδόσεις των μαθητών. Έτσι, η συνεργατική μάθηση είναι μια διαδικασία που θα ήταν καλό να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς.

#### **Η) Εκπαιδευτικοί που Χρησιμοποιούν Γνωσιακές-Συμπεριφοριστικές Πρακτικές**

Η εμπέδωση ουσιαστικών ανθρώπινων δεξιοτήτων όπως είναι η αυτεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η μάθηση της τέχνης της προσοχής, της επίλυσης των διαφωνιών και της συνεργασίας είναι αποφασιστικής σημασίας (Goleman, 2009). Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση από πλευράς του εκπαιδευτικού, μπορεί να βοηθήσει στην τροποποίηση δυσλειτουργικών σκέψεων και αντιλήψεων των παιδιών, οι οποίες καθορίζουν το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Απαραίτητο στοιχείο για την τροποποίηση των σκέψεων, είναι ο εντοπισμός και ο προσδιορισμός των δυσλειτουργικών σκέψεων, για να ακολουθήσει η αγωγή τους. Έτσι, η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στο να κάνουν οι μαθητές πιο

λειτουργικές και συνειδητές σκέψεις και κατ' επέκταση, να παρουσιάζουν πιο λειτουργικές συμπεριφορές (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Προτείνονται παρακάτω μερικές γνωσιακές-συμπεριφοριστικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει μαθητές σε ατομικό επίπεδο για να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματά τους: «Τον τελευταίο καιρό δεν τα πηγαίνεις πολύ καλά στα διαγωνίσματα. Πώς νιώθεις; Τι σκέφτεσαι γι' αυτό;», «Συχνά, τα παιδιά στην ηλικία σου έχουν διάφορα πράγματα στο μυαλό τους και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο μάθημα. Θυμάμαι ότι και εμένα μου συνέβαινε αυτό μερικές φορές... Σε βλέπω λίγο αφηρημένο τελευταία και αναρωτιέμαι πώς νιώθεις και τι σκέφτεσαι εκείνη την ώρα» (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005, σελ. 125).

Σε ομαδικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός μπορεί κάποιες φορές να μετατρέψει την τάξη σε ομάδα ευαισθητοποίησης και εξοικείωσης με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Πρώτο παράδειγμα (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005) είναι να δώσει στους μαθητές μια άσκηση αρκετά πιο δύσκολη για το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο ανήκουν και να τους ζητήσει να τη λύσουν. Αφού τους δώσει λίγα λεπτά, να ζητήσει από τον καθένα να γράψει σε χαρτί ή να πει προφορικά τι σκεφτόταν και τι ένιωθε ενώ προσπαθούσε να λύσει την άσκηση. Μετά από αυτό, μπορεί να συνεχίσει συζήτηση στην τάξη και να αναλυθεί ο ρόλος των σκέψεων και των συναισθημάτων, αλλά και η διαφορετικότητα με την οποία βιώνουν οι άνθρωποι ίδιες καταστάσεις (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Ένα άλλο παράδειγμα είναι η εκπαίδευση στον εντοπισμό και την εξεύρεση εναλλακτικών – πιο λειτουργικών – τρόπων σκέψης από τους μαθητές, ώστε να



απαλλάσσονται από διεργασικά λάθη (π.χ. υπεργενίκευση, καταστροφοποίηση, επιλεκτική αντίληψη, σκέψη «όλα ή τίποτα», επικριτικές ετικέτες, παραγνώριση των θετικών...) (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Για να γίνουν πιο αντιληπτά από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να δίνουν παραδείγματα διεργασικών λαθών (π.χ. επικριτική ετικέτα, σκέψη «όλα ή τίποτα»: «Αφού δεν μπορώ να λύσω την άσκηση, είμαι χαζός και δεν μπορώ να καταφέρω τίποτα» → Εναλλακτική σκέψη «Το ότι δεν μπορώ να λύσω την άσκηση μπορεί να σημαίνει ότι η άσκηση είναι πολύ δύσκολη, ότι δεν μου την εξήγησαν καλά ή ότι είμαι τώρα πολύ κουρασμένος») (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005, σελ. 127). Με την εκπαίδευση στις εναλλακτικές σκέψεις, οι μαθητές νιώθουν καλύτερα για τον εαυτό τους, είναι πιο αισιόδοξοι και έχουν πιο θετική διάθεση και συμπεριφορά.

Ένα άλλο κομμάτι ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτοκαθοδήγηση. Μια στρατηγική που μπορεί να ακολουθηθεί από τους εκπαιδευτικούς, για την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοκαθοδήγησης – και κατ' επέκταση αυτορρύθμισης/αυτοελέγχου των μαθητών – είναι η *Γνωστική Τροποποίηση Συμπεριφοράς* (Meichenbaum, 1977). Η αυτοκαθοδήγηση περιλαμβάνει τις εντολές που δίνει ο μαθητής στον εαυτό του για την ενίσχυση ή διατήρηση μιας συμπεριφοράς (O'Leary & Dubey). Το πρόγραμμα που ανέπτυξε ο Donald Meichenbaum (1977), αφορούσε ασκήσεις για την αυτοκαθοδήγηση παρορμητικών παιδιών, όμως αποτελούν μια καλή ιδέα εκπαίδευσης της δεξιότητας της αυτοκαθοδήγησης που μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς για ένα πλήθος προβλημάτων των παιδιών, όπως είναι η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα, το άγχος, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι κοινωνικές δεξιότητες (Αγγελή & Βλάχου, 2005)... Η διαδικασία για εφαρμογή της στρατηγικής είναι ίδια.

Δηλαδή, οι μαθητές, αφού μιμούνται τον εκπαιδευτικό, σκέφτονται δυνατά και εφαρμόζουν την επιθυμητή συμπεριφορά, μετά μιλούν ψιθυριστά και ταυτόχρονα εφαρμόζουν την επιθυμητή συμπεριφορά, και στη συνέχεια, σκέφτονται σιωπηλά εκτελώντας, ταυτόχρονα, το ζητούμενο έργο με επιτυχία (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Παράδειγμα ενός ζητούμενου έργου ή αλλιώς μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, είναι η χρήση κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Ο εκπαιδευτικός δεν μαθαίνει τους μαθητές τι να σκέφτονται αλλά πώς να σκέφτονται! Το προαναφερόμενο πρόγραμμα, περιλαμβάνει τα εξής βήματα (Meichenbaum, 1977):

1. Ένας ενήλικας που γνωρίζει τη διαδικασία παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά μιλώντας δυνατά, ενώ το παιδί παρατηρεί (γνωστική τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσω της άμεσης μίμησης προτύπου).
2. Ο μαθητής εκτελεί το ίδιο έργο ή συμπεριφορά υπό την καθοδήγηση του προτύπου, ενώ μιλά και ο ίδιος δυνατά δίνοντας οδηγίες στον εαυτό του.
3. Ο μαθητής εκτελεί τη συμπεριφορά, ενώ καθοδηγεί ο ίδιος τον εαυτό του μιλώντας δυνατά.
4. Ο μαθητής ψιθυρίζει την οδηγία, ενώ πραγματοποιεί τη συμπεριφορά. Αυτό όμως θα πρέπει να έχει γίνει πρώτα από τον ενήλικο και στη συνέχεια να πραγματοποιείται από το παιδί.
5. Ο ενήλικος παρουσιάζει τη συμπεριφορά μιλώντας στον εαυτό του, αλλά χωρίς να μιλά δυνατά (μιλά από μέσα του) και το παιδί κάνει ακριβώς το ίδιο.

Αρχικά, η παρουσία του εκπαιδευτικού είναι αρκετά έντονη, όμως, στη συνέχεια περιορίζεται στην απλή παρακολούθηση του μαθητή (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Η

δεξιότητα της αυτοκαθοδήγησης καλλιεργείται καλύτερα όταν γενικεύεται σε ευρύτερα επιθυμητά έργα (Αγγελή & Βλάχου, 2005).

Για την αυτοκαθοδήγηση των μαθητών και στο σπίτι μπορούν να προετοιμαστούν καρτέλες σε συνεργασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών, για να κάνουν εναλλακτικές σκέψεις σε συνήθεις προβληματικές καταστάσεις (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Αυτές μπορεί να είναι «Αν δυσκολεύομαι σε μια άσκηση, δεν σημαίνει ότι είμαι χαζός ή άχρηστος», «Δεν υπάρχει μόνο το άσπρο ή το μαύρο, το όλα ή το τίποτα. Αν δεν προλάβω να διαβάσω τέλεια, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να τα παρατήσω. Θα διαβάσω όσα προλαβαίνω», «Μια αποτυχία είναι μόνο μια αποτυχία. Δεν σημαίνει ούτε ότι δεν τα καταφέρνω, ούτε ότι θα αποτυγχάνω πάντα» (Αγγελή & Βλάχου, 2005, σελ. 128)... Οι καρτέλες αυτές θα τοποθετηθούν σε ένα εμφανές σημείο στο γραφείο των μαθητών, προκειμένου να τους υπενθυμίζουν τη θετική πλευρά κάθε περίπτωσης ή συνθήκης.

Για να επιτευχθεί ουσιαστικά η αυτοκαθοδήγηση των μαθητών, είναι απαραίτητη η εφαρμογή των παρακάτω σημείων (Kendall & Braswell, 1985):

*Ορισμός του προβλήματος:* «Ας δούμε τι υποτίθεται ότι πρέπει να κάνω».

*Προσέγγιση στο πρόβλημα:* «Πρέπει να εξετάσω όλες τις πιθανότητες».

*Εστίαση της προσοχής:* «Καλύτερα να συγκεντρωθώ, να εστιάσω την προσοχή μου και να σκεφτώ τι ακριβώς πρέπει να κάνω».

*Επιλογή μιας αντίδρασης:* «Νομίζω ότι αυτό...»

*Αυτοενίσχυση:* «Τελικά τα κατάφερα, έκανα καλή δουλειά!» Στην περίπτωση κάποιου λάθους ένας κατάλληλος τρόπος σκέψης είναι: «Έκανα λάθος... Την επόμενη φορά θα

δοκιμάσω να ενεργήσω αργά, θα συγκεντρωθώ περισσότερο και μπορεί να τα πάω καλύτερα»

Μια τεχνική που μπορεί να ακολουθηθεί για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης στους μαθητές είναι η *Εναλλακτική Συμπεριφορά* με την οποία γίνεται αντικατάσταση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ή συναισθήματος με μια άλλη προσαρμοστική αντίδραση ή συναίσθημα (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Ακολουθεί η *Τεχνική της Μικρής Χελώνας* (Robin et al., 1976) ως ένα παράδειγμα που μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον έλεγχο του θυμού εξαιρετικά επιθετικών παιδιών:

Το μικρό χελωνάκι κάθε φορά που ήταν να πάει σχολείο ήταν πολύ οργισμένο. Όταν έφθανε εκεί έμπλεκε σε καβγάδες και μάλωνε με τους συμμαθητές του. Τα μικρά χελωνάκια το πείραζαν, έπεφταν πάνω του και το χτυπούσαν...

Αυτό το θύμωνε και άρχιζε τους τσακωμούς. Μετά ο δάσκαλος το τιμωρούσε. Μια μέρα συνάντησε τη μεγάλη χελώνα η οποία του είπε ότι το καβούκι του ήταν η μυστική απάντηση στα πολλά του προβλήματα. Η χελώνα είπε στο μικρό χελωνάκι να κρύβεται στο καβούκι του οπότε είναι θυμωμένο και να μένει εκεί μέχρι να αισθανθεί καλύτερα. Το μικρό χελωνάκι την επόμενη μέρα εφάρμοσε τη συμβουλή και είχε πολύ καλό αποτέλεσμα. Από τότε σταμάτησε τους καβγάδες με τα άλλα χελωνάκια, ο δάσκαλος του χαμογελούσε και άρχισε να του αρέσει το σχολείο.

Μετά από αυτή την εισαγωγική αφήγηση, ο εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές «μάζεψε κοντά στο σώμα σου τα χέρια και τα πόδια, ακούμπησε το κεφάλι σου στο θρανίο και φαντάσου πως είσαι χελωνάκι που κρύβεσαι στο καβούκι σου σκεπάζοντας το κεφάλι με τους βραχίονες και τις παλάμες» (Robin et al., 1976). Ο εκπαιδευτικός, μετά από

επανάληψη της άσκησης, αναφέρει στα παιδιά τους λόγους και τις περιπτώσεις που θα ήταν καλό να την εφαρμόζουν, ώστε να χαλαρώνουν και να απαλλάσσονται από αρνητικά συναισθήματα (Robin et al., 1976). Η παραπάνω τεχνική, μπορεί να γενικευθεί για οποιαδήποτε αντικατάσταση συναισθημάτων με άλλα, μέσω αφήγησης διαφορετικών ιστοριών (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Είναι απαραίτητο, οι μαθητές να γνωρίζουν τη σκοπιμότητα και την αναγκαιότητα χρήσης οποιασδήποτε τεχνικής, έχοντας πάντα στο μυαλό τους τα αποτελέσματα της εφαρμογής της (Αγγελή & Βλάχου, 2005).

### **Θ) Εκπαιδευτικοί που Διακρίνουν και Αναπτύσσουν Ταλέντα Μαθητών**

Ένα άλλο θέμα, είναι ότι, σύμφωνα με τον Gardner (1986), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τα ταλέντα των μαθητών και να δίνουν χώρο και χρόνο με σκοπό την ανάπτυξή τους. Ο Gardner (1986), συγκρίνοντας τον δείκτη νοημοσύνης (IQ) με τη συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) υποστηρίζει ότι ο πρώτος περιορίζεται μόνο στις γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ η δεύτερη ασχολείται με δεξιότητες ζωής. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύσσουν τις συναισθηματικές δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών – καθοδηγώντας τα να εντοπίζουν τις φυσικές τάσεις τους και τα χαρίσματά τους – ώστε να τα καλλιεργούν (Gardner, 1986). Η ανάπτυξη των «πολλαπλών» ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών είναι το «κλειδί» για την ενίσχυση του δυναμικού τους αλλά και για την επιτυχία τους (Gardner, 1993).

Σε συνέχεια των πιο πάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι, ο χαρακτήρας διαπλάθεται από την εμπειρία. Άρα, ακόμα κι αν ένας μαθητής τείνει έμφυτα προς την αρνητικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να του διδάξουν την αισιοδοξία και την ελπίδα και να τον απαλλάξουν – όσο γίνεται πιο πολύ – από την απαισιοδοξία και την

απελπισία. Τα στοιχεία της αισιοδοξίας και της ελπίδας, αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων, και κατ' επέκταση, την πίστη ότι έχουν τον έλεγχο και μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής τους. Οι εκπαιδευτικοί, με το να αναζητούν, να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τα προσόντα, τα δυνατά σημεία, τις δεξιότητες, τις φυσικές ικανότητες και τα talέντα των μαθητών τους και αναπτύσσοντάς τα, βοηθούν τους μαθητές να ενισχύσουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, να αποδίδουν στο έπακρο των δυνατοτήτων τους και να αναζητούν κι άλλες προκλήσεις – ισχυρότερες αυτή τη φορά – τις οποίες, αφού τις ξεπεράσουν, θα αυξήσουν ακόμα περισσότερο την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Goleman, 2009). Ο Goleman (2009), ονομάζει την παραγωγική αυτή διαδικασία και εμπειρία «ροή».

Η εναρμόνιση της διαδικασίας της διδασκαλίας με τις φυσικές ικανότητες των μαθητών, βοηθά, αρχικά, τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν ιδανικές προκλήσεις στους μαθητές, αλλά επίσης, βοηθά τους μαθητές να μπαίνουν σε «ροή» ευκολότερα (Goleman, 2009). Η επιδίωξη του να μπουν τα παιδιά σε ροή, είναι μια πιο ανθρώπινη και αποτελεσματική μέθοδος μάθησης, αφού εμπερικλείει τη δύναμη του συναισθήματος «στην προσπάθεια προς την επιτυχία» (Goleman, 2009, σελ. 147). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που τους ταιριάζουν, τους ευχαριστεί η διαδικασία της μάθησης, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες, λειτουργούν ανεξάρτητα και αυτόνομα, και επίσης, συνέρχονται γρηγορότερα από τις αποτυχίες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Η ικανοποίηση, η ευχαρίστηση και το αίσθημα της ανυπομονησίας για μάθηση και νέες προκλήσεις, είναι τα στοιχεία που διευκολύνουν και παρακινούν τα παιδιά να μείνουν στη διαδικασία αυτή.

Το πάθος των παιδιών είναι αυτό που θα οδηγήσει, τελικά, στην επιτυχία τους, αφού με αυτό τον τρόπο συνειδητοποιούν τα ταλέντα τους και τους τρόπους που μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη των στόχων τους.

### **I) Εκπαιδευτικοί που Αναπτύσσουν Δεξιότητες Επίλυσης Προβλημάτων και Οριοθέτησης Στόχων στους Μαθητές**

Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων βοηθούν την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και τη λειτουργική δημιουργία και έκφραση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, θα ήταν καλό να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται ζητώντας, για παράδειγμα, από τους μαθητές να μιλήσουν για καθημερινά προβλήματα και για τα συναισθήματά τους γι' αυτά (Goleman, 2011). Μετά, να βρουν πιθανές εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα αυτά (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εξετάσουν και να προβλέψουν τις συνέπειες (όχι απαραίτητα αρνητικές) κάθε εναλλακτικής λύσης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, αλλά και τη δυνατότητα επίτευξης του στόχου με τις εναλλακτικές λύσεις που έχουν ήδη βρει (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Στο τέλος, διαλέγουν μια λύση: την αποτελεσματικότερη, την πιο εφικτή, την πιο μοναδική (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Ο εκπαιδευτικός σε μια τέτοια διαδικασία έχει υποστηρικτικό και συντονιστικό ρόλο (Αγγελή & Βλάχου, 2005). Η διαδικασία αυτή, προάγει τη συζήτηση, άρα και την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Αγγελή & Βλάχου, 2005).

Καθώς τα κίνητρα είναι σημαντικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα ήταν χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να μάθουν στα παιδιά να θέτουν στόχους, ώστε να

βελτιώνεται η απόδοση τους, η συμπεριφορά τους και η συναισθηματική τους υγεία (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Η οριοθέτηση ρεαλιστικών, επιτεύξιμων και ποσοτικών στόχων είναι απαραίτητα στοιχεία για την απόκτηση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε κάθε περίπτωση, η ενίσχυση – από τους εκπαιδευτικούς – των παιδιών που προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους τους, μεταφέρει στα παιδιά το αίσθημα του ενδιαφέροντος για αυτά, της σημαντικότητας και της αξίας των προσπαθειών τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Παραδείγματα ενίσχυσης μπορεί να είναι μια καλή κουβέντα, ένα φιλικό χτύπημα στην πλάτη ή ένα χαμόγελο (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

### **Κ) Ύπαρξη Ευκαιριών για Κοινωνική Δράση μέσω του Σχολείου**

Η ύπαρξη ευκαιριών για κοινωνική δράση και συνεισφορά, συστήνεται ιδιαίτερα αφού προάγει την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και την ανάπτυξη ικανοτήτων που εμπίπτουν στα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά πεδία ανάπτυξης (Masten & Goatsworth, 1998; Τριλίβα & Chimienti, 2005). Βοηθούν, επίσης, τους μαθητές να διαμορφώνουν και να αναπτύσσουν την ταυτότητά τους, αντιμετωπίζοντας τις προκλητικές εμπειρίες που αντιμετωπίζουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Συμβάλλουν ακόμα, στη βελτίωση τριών τομέων που θα αναλυθούν παρακάτω (Τριλίβα & Chimienti, 2005):

Πρώτο, αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς αυξάνονται τα κίνητρά τους για γνώση (απόλαυση), αναπτύσσονται θετικές σχέσεις και θετικό κλίμα μεταξύ συνομηλίκων αλλά και μαθητών με εκπαιδευτικούς, και οι μαθητές κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στη γνώση που αποκτιέται στην τάξη και την εφαρμογή της στον πραγματικό κόσμο (Berkas, 1997).



Δεύτερο, οι δραστηριότητες που συγχρονίζονται με προσφορά υπηρεσιών, βοηθούν τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, την καλλιέργεια ενός αισθήματος ευθύνης και φροντίδας για τον συνάνθρωπο... Μέσω τέτοιων δραστηριοτήτων, επιτυγχάνεται, η καλύτερη κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και ενισχύονται οι κοινωνικές συμπεριφορές τους που βοηθούν την προσωπική ανάπτυξη (αίσθημα «ευημερίας», ενέργεια, έμπνευση, αυτοεκτίμηση) και την επιτυχή σταδιοδρομία τους. Επιπλέον, η γνωριμία των μαθητών με άλλους επαγγελματίες (π.χ. νοσηλευτές, δασονόμοι, ειδικοί παιδαγωγοί), τους εκθέτει σε νέα είδη σταδιοδρομίας, αυξάνει το ενδιαφέρον και το κίνητρό τους για γνώση (αφού βλέπουν στην πράξη πώς οι θεματικές ενότητες του σχολείου σχετίζονται με τα επαγγέλματα) και γεννούνται στους μαθητές νέες φιλοδοξίες για σταδιοδρομία σε συνδυασμό με τον καθορισμό στόχων – αφού γνωρίζουν πλέον τις προϋποθέσεις – για να κατορθώσουν επιτυχώς τις φιλοδοξίες αυτές (Τριλίβα & Chimienti, 2005).

Τρίτο, η συμμετοχή των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο και η ενεργός άσκησή τους σε ρόλους που σχετίζονται με τον άνθρωπο-πολίτη βελτιώνουν τους δεσμούς των μαθητών με την κοινωνία γενικότερα. Ενισχύεται στους μαθητές το αίσθημα του «ανήκειν» και παράλληλα, κατανοούν την αξία της υπευθυνότητας απέναντι στον εαυτό τους και την κοινότητα (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Πέρα από αυτά, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων και κατανοούν τον ρόλο τους στην επίτευξη κοινωνικών αλλαγών, ως μέρος της ηθικής τους ευθύνης (Τριλίβα & Chimienti, 2005).

Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων που μπορούν να οργανωθούν από τους εκπαιδευτικούς είναι (προσαρμογή από Τριλίβα & Chimienti, 2005; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005):

- Συμμετοχή μαθητών σε εμφυτεύσεις δέντρων ή καθαρισμούς ακτών που διοργανώνονται από περιβαλλοντικές ομάδες  
Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: καλλιέργεια σχέσης με το περιβάλλον, περιβαλλοντική ευαισθησία, ομαδικότητα
- Επισκέψεις σε νοσηλευτικά ιδρύματα, ειδικά σχολεία, γηροκομεία  
Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: σύναψη σχέσεων, επικοινωνία, ευαισθητοποίηση στις ανάγκες των συνανθρώπων μας, παροχή υποστήριξης, καλλιέργεια ευημερίας μαθητών και κοινότητας
- Μαθητές ανά τάξη γίνονται ανάδοχοι παιδιών που ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες  
Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: ευαισθητοποίηση σε θέματα φτώχειας και ανισότητας, αίσθηση προσωπικής ευθύνης για κοινωνικές ανάγκες, τρόποι επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, συλλογική αλληλεγγύη σε υπαρκτές ανάγκες
- Επισκέψεις σε καταφύγια σκύλων, αλόγων κτλ... για την προστασία και την περίθαλψή τους  
Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: αγάπη και εκτίμηση για τα ζώα, παροχή βοήθειας σε αυτά, προαγωγή ψυχικής ωρίμανσης, καλλιέργεια ευημερίας μαθητών, ομαδικότητα

- Παροχή υλικής ή συναισθηματικής βοήθειας σε άτομα που το έχουν ανάγκη (π.χ. οργάνωση εκστρατειών συγκέντρωσης τροφίμων/ρουχισμού από το σχολείο και παράδοσή τους σε τοπικές φιλανθρωπικές οργανώσεις ή σε χώρες στις οποίες επικρατούν πόλεμοι ή/και λιμοί)

Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται:

ευαισθητοποίηση σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα, υπευθυνότητα, αποδοχή

- Δημιουργία θεσμού του μέντορα στο σχολείο (π.χ. προγράμματα ακαδημαϊκής/ψυχολογικής καθοδήγησης και προστασίας μικρότερων μαθητών από μεγαλύτερους μαθητές, ή/και μαθητών με διανοητικές ή κινητικές ανεπάρκειες, ή/και ξενόγλωσσων μαθητών)

Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: ανάληψη

πρωτοβουλιών και ευθυνών, θετική κοινωνική συμπεριφορά, θετική επιρροή σε άλλους ανθρώπους, τονωμένο ηθικό μαθητών (αισθάνονται ξεχωριστοί), συνεργασία, έκφραση συναισθημάτων, αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχος, άνευ όρων αποδοχή, επικοινωνία, προσφορά, φιλία, αφοσίωση, αμοιβαιότητα, υπευθυνότητα, υπομονή, εκτίμηση/κατανόηση/ανοχή διαφορετικότητας, αντίληψη αναγκών και προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων άλλων ανθρώπων...

Οι παρακάτω δραστηριότητες συνδυάζουν την κοινωνική προσφορά με τη δημιουργικότητα (προσαρμογή από Τριλίβα & Chimienti, 2005; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005):

- Παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης δημιουργούν για να καλύψουν υλικές ανάγκες άλλων ανθρώπων (π.χ. κατασκευή παιδικών παπλωμάτων για παιδιά που βρίσκονται σε νοσοκομεία ή ορφανοτροφεία)

Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: συνεργασία, ευαισθητοποίηση σε προβλήματα, ενσυναίσθηση, στήριξη, προσφορά, αποδοχή διαφορετικότητας, δημιουργική σκέψη, αντίληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνης, ομαδικότητα

- Δημιουργία θεατρικής παράστασης που υποδεικνύει τη σημαντικότητα της διαφορετικότητας

Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: ευαισθητοποίηση σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα, αποδοχή διαφορετικότητας, ενσυναίσθηση, δημιουργική σκέψη, μείωση προκαταλήψεων και διακρίσεων, κατάρρευση κοινωνικού αποκλεισμού

- Σχεδιασμός, δημιουργία, συντήρηση λαχανόκηπου στο σχολείο και μοίρασμα λαχανικών σε άτομα που το έχουν ανάγκη

Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που ενισχύονται: διαπροσωπικές δεξιότητες, υποστήριξη, βοήθεια, αλληλεγγύη, αγάπη/φροντίδα περιβάλλοντος, δημιουργική σκέψη, ομαδικότητα

Οι δραστηριότητες αυτές, πρέπει να σχεδιάζονται ώστε να συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, να έχουν σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, να εναρμονίζονται με το στάδιο ανάπτυξης, την προσωπικότητα και τις ικανότητες των μαθητών, και να παρέχεται πρόσβαση σε αυτές σε όλους τους μαθητές του σχολείου που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί,

δεν πρέπει να ξεχνούν ότι τέτοιες δραστηριότητες συνιστούν διαδικασίες απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και πρέπει να απαντούν σε κάποια θεματική ενότητα του σχολικού προγράμματος (Glenn & Fiske, 2000). Είναι σημαντικό να κάνουν σαφές στους μαθητές ότι αρχικά χρειάζεται να προσδιοριστούν οι ανάγκες για τις οποίες οργανώνεται μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, και μετά να βρεθούν στρατηγικές και τρόποι για την αντιμετώπισή των αναγκών αυτών (Τριλίβα & Chimienti, 2005). Η συζήτηση και ο προβληματισμός μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις κοινωνικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο, είναι καίριας σημασίας για να επιτευχθούν τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα (iii- δεξ σελ. 106-108) (Τριλίβα & Chimienti, 2005).

### **Κριτική**

Από τη δεκαετία του 2000, άρχισε μεγάλη σειρά ερευνών σχετικά με το συναίσθημα και τη σκέψη, αφού τεχνολογικά εργαλεία επέτρεψαν την απεικόνιση του εγκεφάλου σε λειτουργία (Goleman, 2009). Αφού παρατηρήθηκε ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν τα κύτταρα του εγκεφάλου όταν ο άνθρωπος φαντάζεται, σκέφτεται, ονειρεύεται ή αισθάνεται, επήλθε η κατανόηση ως προς την καθοδήγηση που δέχονται τα άτομα από τα συγκινησιακά κέντρα του εγκεφάλου τους για να βιώσουν διάφορα συναισθήματα (Goleman, 2009). Η κατανόηση αυτή, συνέβαλε στην ανακάλυψη τρόπων με τους οποίους τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίσουν τη συναισθηματική κρίση που ίσως περνούν, αλλά επίσης, και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. Οι τρόποι αυτοί, περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων.

Βέβαια, δε θα μπορούσα να παραλείψω την αμφισβήτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από επικριτές του όρου. Συγκεκριμένα, αρκετοί επικριτές της, διαπιστώνουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι γενετικά προδιαγεγραμμένος και οι εμπειρίες της ζωής δεν μπορούν να τον αλλάξουν (Goleman, 2009). Έτσι, η ζωή μας και οι δυνατότητες που θα έχουμε στη ζωή μας, προσδιορίζονται και επηρεάζονται καθοριστικά από τις ικανότητες που έχουμε έμφυτες ως γενετικά δεδομένα (Goleman, 2009). Ωστόσο, αυτό που ίσως προκαλεί την αμφισβήτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, από διάφορους επικριτές, να είναι το γεγονός ότι αμφισβητείται κυρίως η «νοημοσύνη» ως όρος και όχι ως έννοια. Πιο συγκεκριμένα, η «νοημοσύνη» είναι, πλέον, ταυτόσημη ως όρος, με τις γνωστικές ικανότητες και τις νοητικές λειτουργίες, όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη, ο συνειρμός, η προσοχή, η διάνοηση, η φαντασία... Με άλλα λόγια, η «νοημοσύνη» ως όρος δεν περιλαμβάνει το συναίσθημα. Άλλοι επικριτές της συναισθηματικής νοημοσύνης, στηρίζουν την άποψη ότι, η συναισθηματική νοημοσύνη ίσως να είναι συνυφασμένη με την προσωπικότητα και να μην αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης (δηλ., να μην διαφοροποιείται από τη γνωστική νοημοσύνη) (Zeidner et al., 2001; Πλατσίδου, 2004).

Το ερώτημα είναι, λοιπόν, εάν μπορεί να υπάρξει νοημοσύνη μέσα στα συναισθήματα και αν τα συναισθήματα μπορούν να ενταχθούν μέσα στη νοημοσύνη. Στο ερώτημα αυτό, οι υποστηρικτές της συναισθηματικής νοημοσύνης απαντούν ότι η λογική, το πνεύμα, η αποθήκευση και η επεξεργασία των πληροφοριών καθοδηγούνται από τα συναισθήματα, αλλά και ότι τα συναισθήματα καθοδηγούνται από τη λογική (Goleman, 2009). Μάλιστα, οι Mayer, Salovey και Caruso (2016) υποστηρίζουν ότι «η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι νοητική ικανότητα» που αφορά σε μια διανοητική διεργασία (Mayer et al., 1999), αφού συναισθηματικά έξυπνα άτομα αντιλαμβάνονται

σαφώς τα συναισθήματά τους, τα χρησιμοποιούν για να διευκολύνουν τη σκέψη, τα διακρίνουν από άλλα συναισθήματα, στάσεις, διαθέσεις και συμπεριφορές, κατανοούν τα συναισθήματα τους και τα μηνύματα πίσω από αυτά (π.χ. λόγος που προκλήθηκαν) και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και των άλλων.

Ακόμα, υποστηρίζουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη μετριέται καλύτερα ως ικανότητα, αφού συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι έχουν, για παράδειγμα, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και συλλογισμού για την εξεύρεση καλύτερων λύσεων (Mayer et al., 2016). Δηλαδή, οι ικανότητες που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι διακριτές από τις ικανότητες που αποτελούν τη διανοητική νοημοσύνη – αφού προσθέτουν ξεχωριστές ιδιότητες στο άτομο – κι όμως, αποτελούν, και οι δύο, ικανότητες νοημοσύνης (Mayer et al., 1999; Goleman, 2009). Όμως, η ύπαρξη της νοημοσύνης της καρδιάς, σε σύγκριση με την ύπαρξη μόνο του δείκτη νοημοσύνης, «ενδυναμώνει πολύ περισσότερο τις ιδιότητες που μας κάνουν πιο ολοκληρωμένους ανθρώπους» (Goleman, 2009, σελ.82). Αυτό, μπορεί να βασιστεί στο γεγονός ότι η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων μάλλον ευθύνεται για τη μειωμένη επιτυχία ή/και ευτυχία τους (Caruso & Wolfe, 2001). Οι υποστηρικτές της έννοιας, στηρίζουν την άποψή τους, συγκρίνοντας τη χαμηλή επαγγελματική ή σχολική επίδοση κάποιων ατόμων με τον μέτριο προς ψηλό ή ψηλό βαθμό γνωστικών τους ικανοτήτων (Caruso & Wolfe, 2001).

Φυσικά, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να αμφισβητείται και ως όρος και ως έννοια. Αν μια τέτοια αμφισβήτηση είχε ισχυρές βάσεις, άτομα με ψηλό δείκτη νοημοσύνης δε θα αποτύγχαναν ποτέ και άτομα με μέτριο δείκτη νοημοσύνης δε θα επιτύγχαναν ποτέ (Goleman, 2009). Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, γεγονός που οφείλεται στη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων – η οποία περιλαμβάνει τον ζήλο, την αισιοδοξία,

τον αυτοέλεγχο, την αυτοπειθαρχία, την επιμονή, τα κίνητρα, τους στόχους (Goleman, 2009)... Τα παραπάνω, όπως έχει ήδη αναλυθεί, είναι δεξιότητες οι οποίες διδάσκονται και αναπτύσσονται στα παιδιά, προσφέροντάς τους, έτσι, «μια καλύτερη ευκαιρία να αξιοποιήσουν το οποιοδήποτε νοητικό δυναμικό μπορεί να τους χάρισε ο γενετικός τροχός της τύχης» (Goleman, 2009, σελ. 23). Τέλος, λόγω του ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια νέα έννοια, «κανένας δεν μπορεί ακόμα να πει με ακρίβεια σε ποιο βαθμό ευθύνεται για τις διαφορές των ανθρώπων στη ζωή τους» (Goleman, 2009, σελ. 67).

Τελικά, φαίνεται ότι τα συναισθήματά μας καθοδηγούν τη σκέψη, τις αξίες και την επιβίωσή μας και η σκέψη καθοδηγεί τα συναισθήματά μας. «Το ερώτημα είναι: Πώς μπορούμε να εμφυσήσουμε νοημοσύνη στα συναισθήματά μας, πώς μπορούμε να ξαναφέρουμε την πολιτισμένη συμπεριφορά στις πόλεις μας και την αλληλεγγύη στην κοινωνία μας;» (Goleman, 2009, σελ. 26).

### **Καταληκτικά**

Συμπερασματικά, η συναισθηματική αγωγή είναι απαραίτητη για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, πρέπει να ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής τους και να συνεχίζει κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Η «νοημοσύνη της καρδιάς» διαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αφού οι συναισθηματικές δεξιότητες οικοδομούνται «η μια μετά την άλλη» (Goleman, 2011). Το συμμετοχικό-διαλεκτικό γονικό στυλ ενισχύει την αποτελεσματικότητα της γονικής εμπλοκής, γιατί αυξάνει τη δεκτικότητα των παιδιών στις πρακτικές, την καθοδήγηση, τις αξίες και τους στόχους που χρησιμοποιούν και προβάλλουν οι γονείς τους (Γεωργίου, 2012). Επιπλέον, για να ανάψει η σπίθα και η χαρά της μάθησης, πρέπει – κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας – οι εκπαιδευτικοί να καλύπτουν τα προσωπικά κίνητρα των μαθητών (Csikszentmihalyi et al., 1993).



Η κοινωνική-συναισθηματική εκπαίδευση και αγωγή «συμβάλλει στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα είναι ικανές να αντιστρατευτούν τη φθορά της ανθρωπιάς και των πανανθρώπινων αξιών» (Θωμά-Χατζηιωάννου & Στεφανή, 2018, σελ. 421). Πρέπει όμως, γονείς και εκπαιδευτικοί να θυμούνται πάντοτε ότι τα συναισθηματικά μαθήματα «δε μεταμορφώνουν κανένα μέσα σε μια νύχτα» (Goleman, 2011, σελ. 416). Μικρά, αλλά τακτικά μαθήματα που παραδίδονται για χρόνια, βοηθούν τη διάπλαση σωστών και ολοκληρωμένων ανθρώπων, καθώς, με αυτό τον τρόπο, η συναισθηματική παιδεία γίνεται κτήμα των παιδιών (Goleman, 2011). Τέλος, είναι άξιο προβληματισμού ότι ακόμα και σήμερα, μετά από τις πολλές έρευνες και τη διάδοση της σημαντικότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης, η εφαρμογή της από γονείς και εκπαιδευτικούς μοιάζει τουλάχιστον απομακρυσμένη. Η αναφορά του Goleman (2011) είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική:

Αν συλλογιστούμε τις κρίσιμες καταστάσεις που τόσο εμείς όσο και τα παιδιά μας αντιμετωπίζουμε, και αν ζυγίσουμε την ποσότητα της ελπίδας που γεννιέται σε κάθε μάθημα συναισθηματικής αγωγής, είναι εύλογο να αναρωτηθούμε: Μήπως θα έπρεπε να διδάσκουμε σε κάθε παιδί αυτές τις τόσο ουσιαστικές δεξιότητες για τη ζωή – τώρα περισσότερο παρά ποτέ; (σελ. 421)

## Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών

**Ελληνική**

Forward, S. (1992). *Τοξικοί γονείς*. Αθήνα: Λυχνός.

Goleman, D. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Plummer, M. D. (2011α). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Γ' εκδ.) (Σ. Τρουμπέτα, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Plummer, M. D. (2011β). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά* (Γ' εκδ.) (Ε. Καλίσκामी, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Roger, J. & Mc Williams, P. (1996). *Μαθήματα ζωής*. Αθήνα: Λυχνός.

Ronen, T. (1999). *Η γνωστική-εξελικτική θεραπεία στα παιδιά* (Μ. Ζαφειροπούλου, επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2005). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 439-468). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγγελοσοπούλου, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Ο αγχώσαυρος*. Πεδίο.

Βραχά, Α. (n.d.). *ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΔΟΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΗ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*. ΣΠΑΒΟ.

- Γεωργίου, Ν. Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2011α). Το πλαίσιο της ανάπτυξης. Στο Σ. Ν. Γεωργίου (Επιμ.), *Του παιδιού και του σχολείου* (σελ. 105-159). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2011β). Το σχολείο ως σύστημα. Στο Σ. Ν. Γεωργίου (επιμ.), *Του παιδιού και του σχολείου* (σελ. 163-208). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2012). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Θωμά-Χατζιωάννου, Ε., & Στεφανής, Κ. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη και μαθησιακό κλίμα. Στο Ε. Παπαλεοντίου-Λουκά (Επιμ.), *Ψυχική υγεία παιδιού και εφήβου Β' τόμος* (σελ. 409-424). Αρμός.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή: Συναίσθημα ιδιοσυγκρασία αυτοσυνειδησία κοινωνικότητα σχέσεις του παιδιού*. Αθήνα: Κακαβούλης Αλέξανδρος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2005). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Κούρτη, Ε. (1995). *Διαπροσωπική επικοινωνία: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Μάγια.

Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Το μπλοκ της φαντασίας: Τα παιδιά παρατηρούν και δημιουργούν*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ντινκμέγιερ, Ν., & Μακ-Κέι, Γ. (2007). *Σχολείο για γονείς* (8η έκδ.) (Ε. Νάντσου, Μετάφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γκέλμπεσης.

Πλατσίδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας*. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 27-40.

Πλατσίδου, Μ. (2005). *Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 166-181.

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* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Σταυρινίδης, Π. (2011). Συναισθηματική ανάπτυξη. Στο Σ. Ν. Γεωργίου (επιμ.), *Του παιδιού και του σχολείου* (σελ. 85-104). Αθήνα: Διάδραση.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2005). Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα: Συμπληρώνοντας την παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 439-468). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Χατζηχρήστου, Χ (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα : Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τάξεις Δ', Ε', Στ'.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Αγγλική**

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

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

Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

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

Berkas, T. (1997). *Strategic review of the W.K. Kellogg Foundation's service-learning projects, 1990-1996*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation

Bornstein, M. (1995). *Handbook of parenting*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind, *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.

- Caruso, D. R. & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In Ciarrochi, J. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday life* (pp. 150-167). New York: Psychology Press.
- Cooper, R. K., & Sawaf., A. (1997). *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Cox, M. (2004). Parent-child relationships. In M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes & K. Moore (Eds.), *Well-being: Positive Development Across the Lifespan*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deslanders, R., & Cloutier, R. (2002). Parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. *Encyclopedia of Educational Research*, 6<sup>th</sup> edition (M. Alkin, Ed.). New York: Mac Millan, pp. 1139-1151.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships*. San Francisco: Corwin Press.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Health*, 3(0001a).
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frith, G. H., & Armstrong, S. W. (1986). Self-monitoring for behavior disordered students. *Teaching Exceptional Children*, 18, 144-148.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1986). *Rethinking the value of intelligence tests*. The New York Times Education Supplement.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind* (second edition). London: Fontana Press.
- Glenn, J., & Fiske, E. B. (2000). *Learning in deed: The power of service-learning for schools*. USA: National Commission on Service-Learning.
- Goldberg, I., & Goldberg, H. (1980). *Family therapy: An overview*. Monterey, CA: Brooks Cole.



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

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Goleman, D. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2009). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών* (7η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

Healey, J. (2014). *Domestic and family violence*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>

Holden, G. W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (3), 151-160.

- Hong, S. & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modelling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Jensen, E. (2006). *Enriching the brain: How to maximize every learner's potential*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1985). *Cognitive-Behavioral therapy for impulsive children*. New York. Guilford.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Llenas, A. (2018). *The colour monster: A story about emotions*. Little Brown and Company.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Masten, A., & Goatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*(8), 516-526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: BasicBooks.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300.  
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist, 63*, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 92–117). Jossey-Bass.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.

Mikolajczak, M., Petrides, K.V., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). An experimental investigation of the moderating effects of trait-emotional intelligence on laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(3), 455-477.

Myers, D.G. (1995). *Psychology*. Michigan: Worth Publishers.

Nelson, C.A. (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: Mechanisms of development, *Child Development, 58*, 889-909.

O'Leary, S. G., & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 449-465.

Oatley, K. (1992). *Studies in emotion and social interaction. Best laid schemes: The psychology of emotions*. Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

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

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

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.),

- Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 151-166). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion* (pp. 3-33). New York: Academic.
- Robin, A., Schneider, M., & Dolnic, M. (1976). The turtle technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools, 13*, 449-453.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. In: M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). *The Handbook of Emotions* (pp. 435-446). New York: Guilford Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). *Emotional intelligence is....? Personality and individual differences, 37*, 1091-1100.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion, 1*, 265-275.

Zins, E. J., Weissberg, P. R., Wang, C. M., & Walberg, J. H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.

Ευγενία Χριστοδοπούλου

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

(i- δεσ σελ. 51)

## Τό Σχέδιό μου για νά Βελτιώσω τίς Σχέσεις μου

(Μιά ευκαιρία για νά εξακριβώνετε μόνοι σας τήν πρόοδό σας κάθε εβδομάδα)

**Τό συγκεκριμένο πρόβλημα πού μέ απασχολεί:**

**Η συνηθισμένη αντίδρασή μου:**

<input type="checkbox"/> Μιλώ, κάνω κήρυγμα <input type="checkbox"/> Κάνω παρατήρηση, γκριδιάζω <input type="checkbox"/> Θυμώνω	<input type="checkbox"/> Τιμωρώ, αφαιρώ προνόμια, ντροπιάζω <input type="checkbox"/> Απειλώ, προειδοποιώ <input type="checkbox"/> Άλλη τακτική _____
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Η πρόοδος μου αυτή τή βδομάδα:**

	Προ-παθώ πό πολύ	Προ-παθώ πό λίγο	Παρα-μένω περί-που στά ίδια		Προ-παθώ πό πολύ	Προ-παθώ πό λίγο	Παρα-μένω περί-που στά ίδια
Ακούω.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Αποσύρομαι από τή μάχη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δείχνω σταθερότητα καί καλοσύνη.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Χρησιμοποιώ τίς συνέπειες .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραμένω συνεπής.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Καλλιεργώ τήν αυτοπεποίθηση .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενθαρρύνω .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Καλλιεργώ τήν υπεύθυνη λήψη αποφάσεων .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εφαρμόζω αμοιβαίο σεβασμό.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Αφιερώνω χρόνο γιά διασκέδαση.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δίνω τό μήνυμα τής αγάπης .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

**Έμαθα:**

**Σκοπεύω ν' αλλάξω τή συμπεριφορά μου μέ:**

(Ντινκμέγιερ & Μακ-Κέι, 2007, σελ. 67)

(ii- δεξ σελ. 57)

Πτυχές της συναισθηματικής-κοινωνικής επιδεξιότητας

Αυτοεπίγνωση	Αυτοκυριαρχία και αυτεξουσιότητα	Προσφορά και δημιουργικότητα
<p>1. Συναισθηματική αντίληψη και έκφραση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος το συναίσθημα στις σωματικές και ψυχολογικές καταστάσεις στις οποίες βρίσκεται.</li> <li>• Ικανότητα αναγνώρισης του συναίσθηματος σε άλλους ανθρώπους.</li> <li>• Ικανότητα του ατόμου να εκφράζει συναισθήματα με ακρίβεια και να εκφράζει ανάγκες που συνδέονται με αυτά.</li> <li>• Ικανότητα διάκρισης ανάμεσα σε ακριβή/ειλικρινή και σε ανακριβή/ανελικρινή αισθήματα.</li> </ul>	<p>1. Πρόβλεψη συνεπειών</p>	<p>1. Εναυαίσθηση</p>
<p>2. Διευκόλυνση της σκέψης μέσω των συναισθημάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ικανότητα ανακατεύθυνσης της σκέψης και ιεράρχησης προτεραιοτήτων βάσει των αισθημάτων.</li> <li>• Ικανότητα παραγωγής συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της κρίσης και της μνήμης.</li> <li>• Ικανότητα αξιοποίησης των μεταβολών της ψυχικής διάθεσης έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η εκτίμηση μιας πολλαπλότητας απόψεων.</li> <li>• Ικανότητα χρησιμοποίησης συναισθηματικών καταστάσεων για τη διευκόλυνση της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας.</li> </ul>	<p>2. Αξιολόγηση και επιλογή από την αρχή</p>	<p>2. Πίστη και σταθερότητα σε ευγενείς σκοπούς</p>

(Τρλίβα &amp; Chimienti, 2005, σελ. 442)



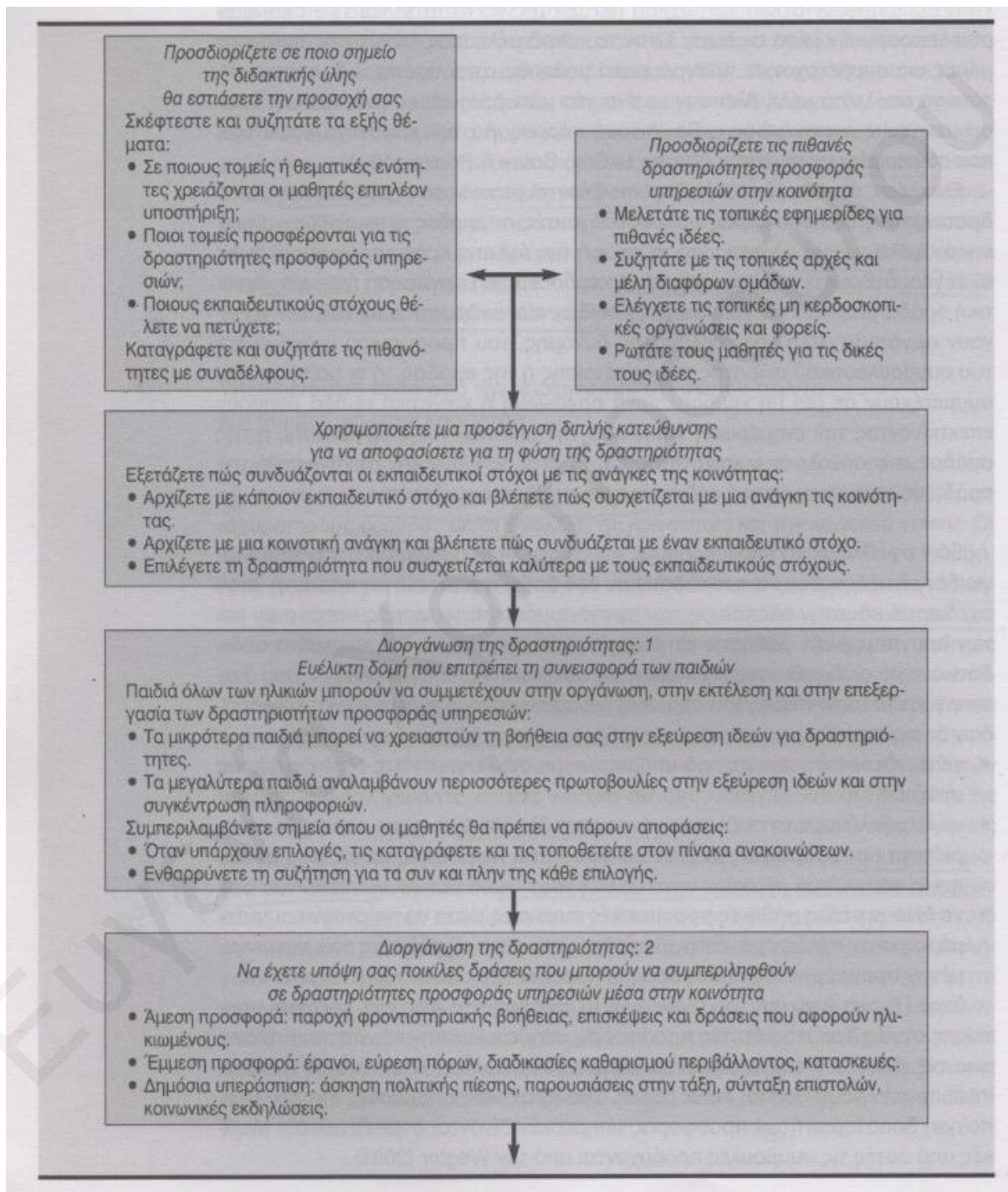
Πτυχές της συναισθηματικής-κοινωνικής επιδεξιότητας (συνέχεια)

Αυτοεπίγνωση	Αυτοκυριαρχία και αυτεξουσιότητα	Προσφορά και δημιουργικότητα
<p>3. Κατανόηση και ανάλυση συναισθημάτων –Εφαρμογή της συναισθηματικής γνώσης</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ικανότητα κατανόησης των σχέσεων μεταξύ ποικίλων συναισθημάτων.</li> <li>• Ικανότητα αντίληψης των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων.</li> <li>• Ικανότητα κατανόησης πολύπλοκων αισθημάτων, συναισθηματικών συγκερασμάτων και αντιφατικών καταστάσεων.</li> <li>• Ικανότητα κατανόησης των μεταβάσεων από ένα συναίσθημα σε άλλο.</li> </ul>	<p>3. Κινητοποίηση του εαυτού</p>	<p>3. Δημιουργία διά μέσου της κατάστασης «ροής»</p>
<p>4. Ρύθμιση των συναισθημάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ικανότητα ανοίγματος σε συναισθήματα τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα.</li> <li>• Ικανότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων και στοχασμού γύρω από αυτά.</li> <li>• Ικανότητα για εισχώρηση και ενασχόληση σε μια συναισθηματική κατάσταση για συνέχισή της στον χρόνο και για απομάκρυνση από αυτή.</li> <li>• Ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του.</li> <li>• Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων.</li> </ul>	<p>4. Επιλογή της αισιοδοξίας</p>	

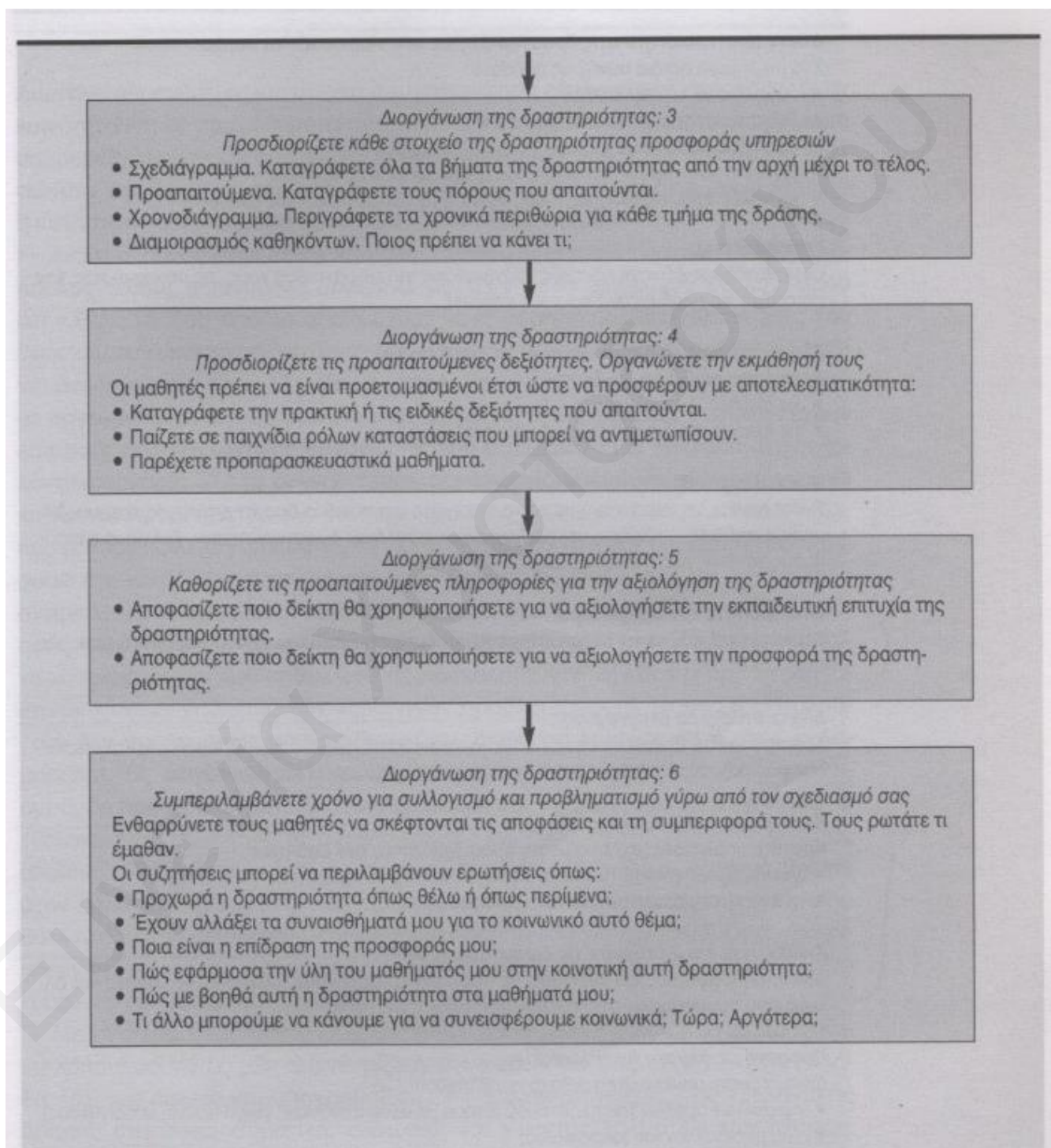
Προσαρμογή από Mayer & Salovey (1997)· Salovey, Mayer & Caruso (2001)· Τριλίβα & Ρούσση (2000)· Τριλίβα & Chimienti (2002).

(Τριλίβα & Chimienti, 2005, σελ. 443)

(iii- δεξ σελ. 85)

Σχεδιάζοντας αποτελεσματικές δραστηριότητες προσφοράς υπηρεσιών στην κοινότητα

(Τρλίβα &amp; Chimienti, 2005, σελ. 458)

Σχεδιάζοντας αποτελεσματικές δραστηριότητες προσφοράς υπηρεσιών στην κοινότητα(συνέχεια)

(Τριλίβα &amp; Chimienti, 2005, σελ. 459)



Κάποιες συμβουλές: Δραστηριότητες προσφοράς υπηρεσιών από παιδιά**Δίνετε προτεραιότητα στις δραστηριότητες που προτιμούν τα παιδιά!**

Στα μικρότερα παιδιά συνήθως αρέσουν:

- ασχολίες με το περιβάλλον
- δραστηριότητες με μικρότερα παιδιά
- φροντίδα κοινοτικών χώρων
- βελτίωση συνθηκών διαβίωσης για άτομα με ειδικές ανάγκες
- κινητικές δραστηριότητες, όπως άθληση με άτομα με ειδικές ανάγκες

**Υπενθυμίζετε!**

Οι μαθητές χρειάζονται τακτικές υπενθυμίσεις για τα ραντεβού τους, τις μετακινήσεις, τον ρουχισμό, τα εφόδιά τους και τους κανόνες.

**Δίνετε σημασία στις προτιμήσεις για συνεργασία!**

Αρέσει στα παιδιά να δουλεύουν:

- με ομάδες ίδιας ηλικίας
- με φίλους, παιδιά της τάξης ή του σχολείου τους

**Η ποικιλία βοηθάει!**

Ενθαρρύνετε τη συμμετοχή με το να παρέχετε μια ποικιλία δραστηριοτήτων: έρευνα, δημόσιες σχέσεις, επιβράβευση εθελοντών, ημερολόγια δραστηριοτήτων, δελτία συγκατάθεσης γονέων, εξεύρεση πόρων.

**Επισημαίνετε τον συσχετισμό!**

Δείχνετε στα παιδιά τη σχέση ανάμεσα σε αυτά που μαθαίνουν στα μαθήματά τους και στην εθελοντική παροχή υπηρεσιών.

**Δίνετε απλόχερα αναγνώριση!**

Χρησιμοποιείτε άρθρα σε εφημερίδες, ανακοινώσεις, βεβαιώσεις, βραβεύσεις και επιστολές για να δουν τα παιδιά ότι οι κόποι τους είναι σημαντικοί και εκτιμούνται.

**Καταγράφετε και αξιολογείτε!**

Κρατάτε σημειώσεις σχετικά με τις δραστηριότητες των μαθητών:

- για να αξιολογήσετε τα αποτελέσματα κάθε δραστηριότητας
- για να επισημάνετε απαραίτητες αλλαγές

**Ανανεώνετε και διατηρείτε τις διασυνδέσεις σας!**

Δίνετε πληροφορίες και ενίσχυση σε δασκάλους, αρχηγούς, συντονιστές, γονείς και άλλους που συμμετέχουν στις εθελοντικές δραστηριότητες.

**Προσοχή σε θέματα ασφάλειας!**

Διαπιστώνετε ποια είναι τα πιθανά προβλήματα:

- ορισμένων ομάδων του πληθυσμού (άτομα με ειδικές ανάγκες, μικρά παιδιά, υπερηλίκους)
- του περιβάλλοντος (ακρογιαλιά)

**Η τακτική ενημέρωση είναι απαραίτητη!**

Προσπαθείτε να είστε σε στενή επαφή με τις οργανώσεις και τους χώρους όπου βρίσκονται τα παιδιά.

Ακολουθούν ενδεικτικές δραστηριότητες, από διάφορα βιβλία, οι οποίες προτείνονται για χρήση από γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες που ασχολούνται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Να σημειωθεί ότι, μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με το θέμα που θέλουμε να συζητήσουμε ή τις δεξιότητες που θέλουμε να αναπτύξουμε στα παιδιά, το γνωστικό επίπεδο, την ηλικία, και τα ενδιαφέροντα τους.



(Llenas, 2018, χ.σ.)

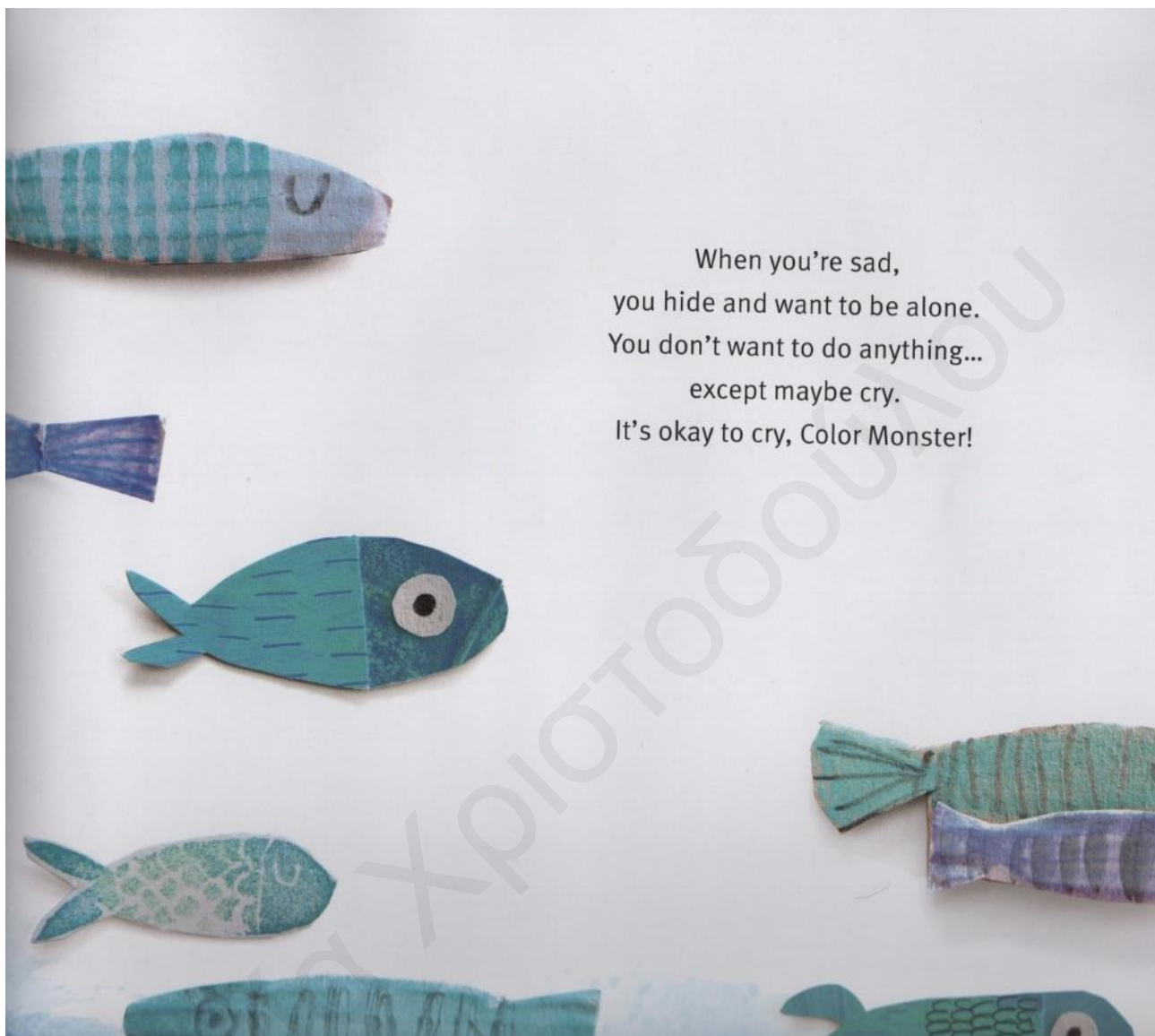




(Llenas, 2018, χ.σ.)

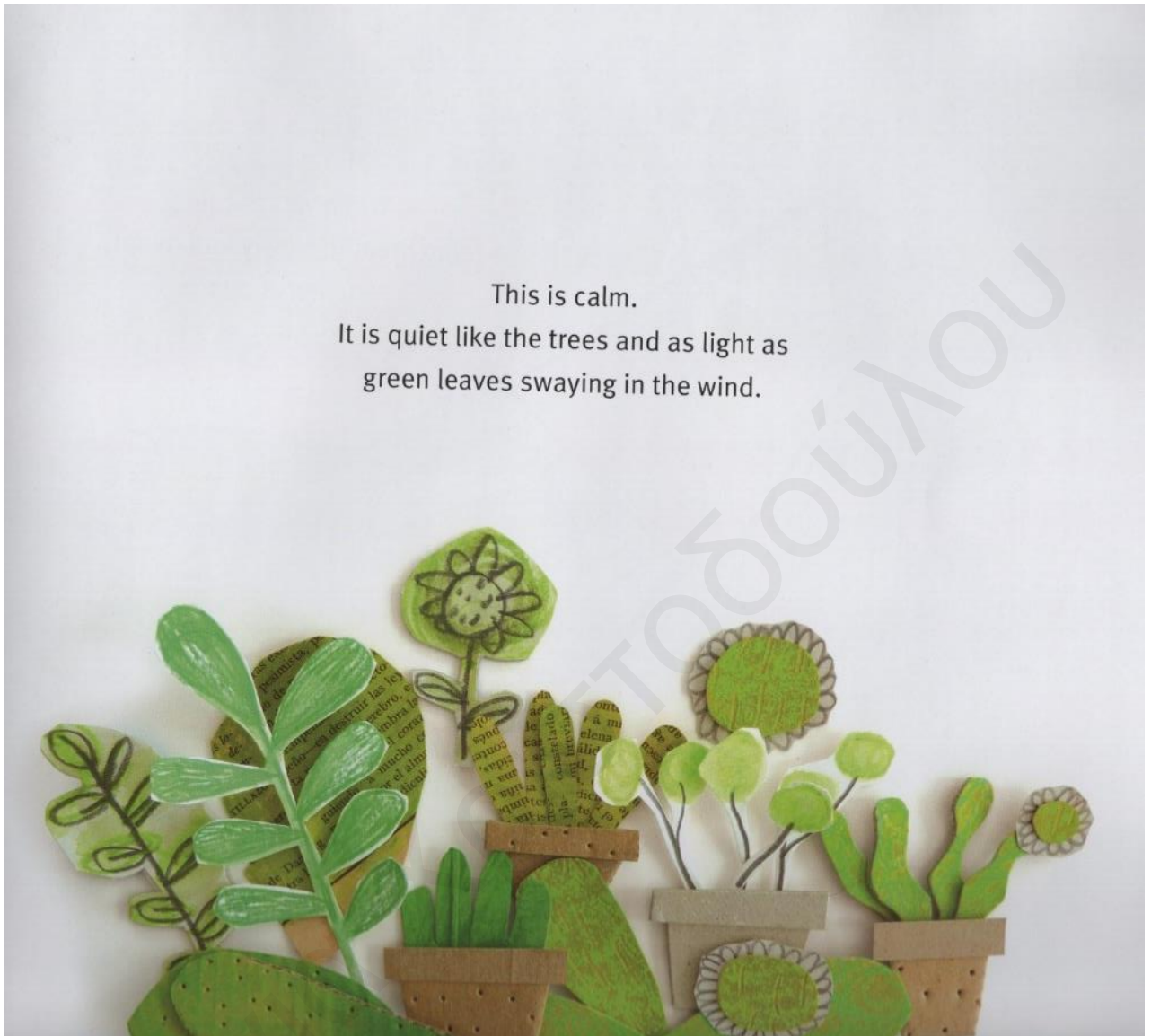


(Llenas, 2018, χ.σ.)

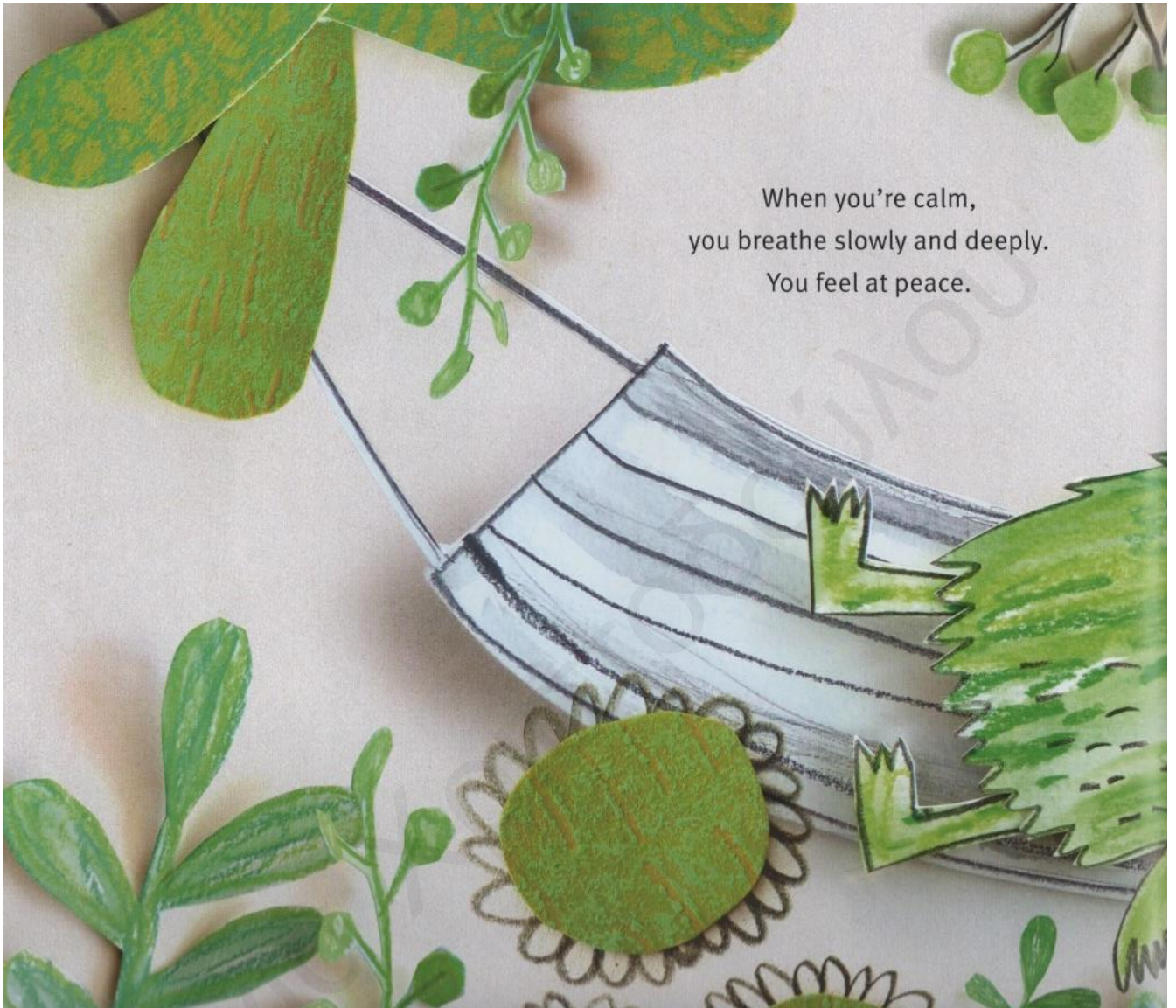


(Llenas, 2018, χ.σ.)






(Llenas, 2018, χ.σ.)





When you're calm,  
you breathe slowly and deeply.  
You feel at peace.


(Llenas, 2018, χ.σ.)

 **Άγχος**

Σκέψου κάτι που σε ανησύχησε και σε έκανε να νιώθεις αγχωμένος/-η. Πώς θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος ότι ένιωσες άγχος;

 Πώς μοιάζει το **πρόσωπό σου** όταν νιώθεις άγχος;

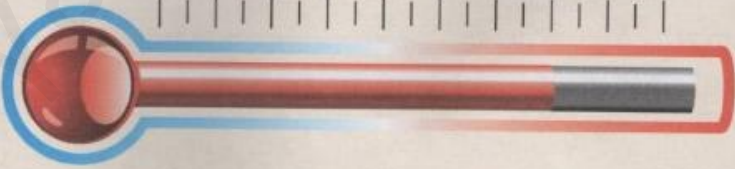
 Πώς δείχνει το **σώμα σου** όταν νιώθεις άγχος;

 Τι **κάνεις** όταν αγχώνεσαι;

Για πόση ώρα συνήθως νιώθεις ανησυχία ή άγχος;

Ποτέ Συνέχεια

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



(Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 69)





## Χαρά

Σκέψου κάτι που σου άρεσε και σε έκανε να νιώθεις χαρούμενος/-η. Πώς θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος ότι ένιωσες χαρά;

😊 Πώς μοιάζει το **πρόσωπό σου** όταν νιώθεις χαρά;

😊 Πώς δείχνει το **σώμα σου** όταν είσαι χαρούμενος/-η;

😊 Τι **κάνεις** όταν χαίρεσαι;

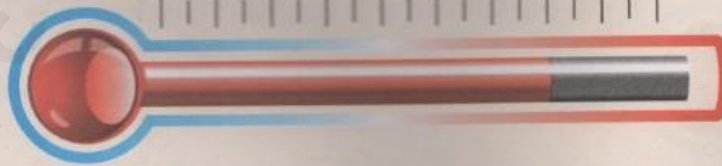



Για πόση ώρα συνήθως είσαι χαρούμενος/-η;

Ποτέ


1 2 3 4 5 6 7 8 9 10


Συνέχεια




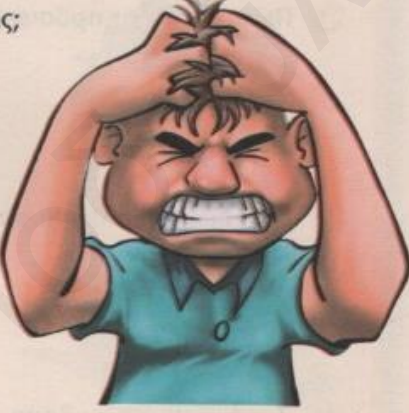
 **Θυμός**

Σκέψου κάτι που σε νευρίασε και σε έκανε να νιώθεις θυμωμένος/-η. Πώς θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος ότι ένιωσες θυμό;

 Πώς μοιάζει το **πρόσωπό σου** όταν θυμώνεις;

 Πώς δείχνει το **σώμα σου** όταν θυμώνεις;

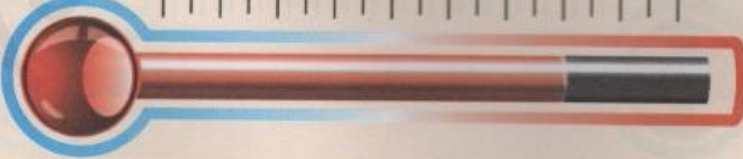
 Τι **κάνεις** όταν θυμώνεις;




Για πόση ώρα συνήθως είσαι τσατισμένος/-η ή έχεις νεύρα;

Ποτέ Συνέχεια


1 2 3 4 5 6 7 8 9 10








# Λύπη

Σκέψου κάτι που σε στενοχώρησε και σε έκανε να νιώθεις θλιμμένος/-η. Πώς θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος ότι ένιωσες λύπη;

 Πώς μοιάζει το **πρόσωπό σου** όταν νιώθεις λύπη;

 Πώς δείχνει το **σώμα σου** όταν είσαι λυπημένος/-η;

 Τι **κάνεις** όταν στενοχωριέσαι;

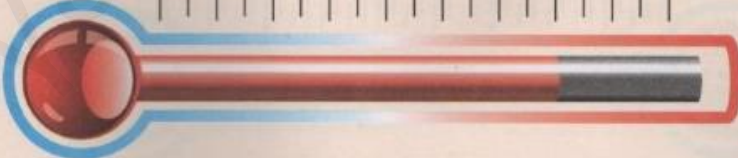


Για πόση ώρα συνήθως είσαι λυπημένος/-η;


Ποτέ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----


Συνέχεια







 **Φόβος**

Σκέψου κάτι που σε φόβισε και σε έκανε να νιώθεις φοβισμένος/-η. Πώς θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος ότι ένιωσες φόβο;

 Πώς μοιάζει το **πρόσωπό σου** όταν φοβάσαι;


 Πώς δείχνει το **σώμα σου** όταν φοβάσαι;

 Τι **κάνεις** όταν φοβάσαι;

Για πόση ώρα συνήθως νιώθεις φόβο μέσα σου;

Ποτέ Συνέχεια

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10




## ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

<p>Μου αρέσει...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Τα καταφέρνω καλά...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Νιώθω τέλεια όταν...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Συμπαθώ ανθρώπους που...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Οι άνθρωποι με συμπαθούν γιατί...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Δεν ντρέπομαι να...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Το καλύτερο πράγμα σ' εμένα είναι...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Οι άλλοι με σέβονται όταν...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Ονειρεύομαι συχνά ότι...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Όταν μεγαλώσω θέλω να...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Νιώθω σπουδαίος/-α όταν...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Ξέρω ότι είμαι...</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

(Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 76)





## Βρίσκω τις αρνητικές σκέψεις

Πριν από λίγο μελετήσαμε τα συναισθήματά μας και καταλάβαμε με ποιο τρόπο ο Αγχόσαυρος μας αγχώνει. Το σώμα μας μας βοηθά να καταλάβουμε πότε ο Αγχόσαυρος μας πλησιάζει. Μας μιλά και μας στέλνει προειδοποιητικά μηνύματα.

Για να δούμε πώς τα πήγες...

Ποια σημάδια έστειλε το σώμα σου για να σε ειδοποιήσει;

.....

.....

.....

.....

Από όλα τα σημάδια που κατάλαβες, ποιο ήταν το πιο δυνατό;

.....


.....

Όταν ένιωσες ανησυχία και άγχος, ποιες ήταν οι αρνητικές σκέψεις που έκανες;

.....

.....

.....



(Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 122)



### Τώρα η σειρά σου!

Άλλαξε τις αρνητικές σου σκέψεις σε θετικές.  
Συμπλήρωσε τα άδεια κουτάκια με θετικές σκέψεις.

Κανείς δε θέλει να ψαίξει μαζί μου.

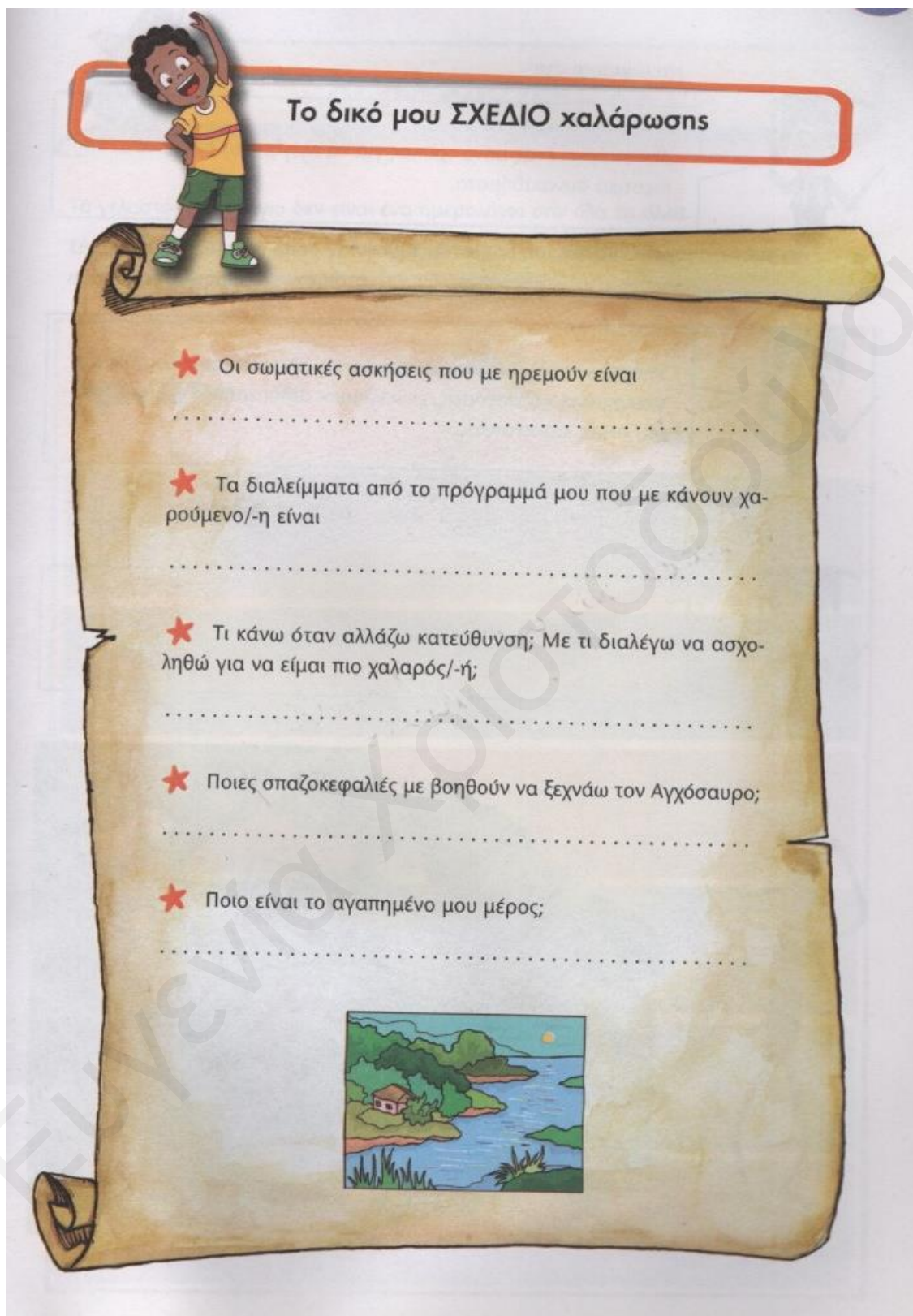
Οι γονείς μου ψάλλι με μάλισαν. Σίγουρα τους έχω αφογοπτεύσει.


.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....









## Το γελαστό ημερολόγιο

Το γελαστό ημερολόγιο δεν είναι ένα ημερολόγιο σαν όλα τα άλλα.

Είναι ένα ημερολόγιο όπου γράφουμε αυτά που μας κάνουν να χαμογελάμε και να αισθανόμαστε ωραία κι ευχάριστα.

ΔΕΥΤΕΡΑ
ΤΡΙΤΗ
ΤΕΤΑΡΤΗ
ΠΕΜΠΤΗ
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
ΣΑΒΒΑΤΟ
ΚΥΡΙΑΚΗ



## Μπορείς να βοηθήσεις τη Μαρίνα;

Η Μαρίνα είχε δύο διαφορετικές παρέες στο σχολείο. Στη μια ομάδα υπήρχαν η Κατερίνα, η Μαρία και η Ελισάβετ. Τα κορίτσια της άλλης παρέας ήταν η Βάσω, η Χριστίνα και η Φανή. Η Μαρίνα προσπαθούσε να μοιράσει το χρόνο της ανάμεσα στις δύο παρέες. Περνούσε καλά με όλα τα κορίτσια και τα πήγαινε καλά μαζί τους. Όμως η Φανή και η Χριστίνα δε συμπαθούσαν και πολύ τη Μαρίνα.



Μια μέρα η Φανή είπε στη Μαρίνα: «Αν θέλεις να είμαστε φίλες πρέπει να σταματήσεις να κάνεις παρέα με την Κατερίνα, τη Μαρία και την Ελισάβετ. Πρέπει να είσαι μόνο στη δική μας παρέα». Η Μαρίνα όμως ήθελε να συνεχίσει να είναι φίλη με όλα τα κορίτσια και στις δύο ομάδες.

Ποιες λύσεις θα μπορούσε να βρει για το πρόβλημά της;

**Τι θα μπορούσε να κάνει η Μαρίνα;**

**Βρες όσο πιο πολλές ιδέες μπορείς.**



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Τώρα που μπορείς να σκεφτείς πολλές και διαφορετικές λύσεις, θα πρέπει να διαλέξεις αυτήν που σου ταιριάζει περισσότερο. Σκέψου τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε ιδέας.

### Η Μαρίνα προσπαθεί να διαλέξει το σωστό τρόπο

Η Φανί θέλει να σταματήσω να κάνω ψαρέα με την Κατερίνα, τη Μαρία και την Ελισάβετ. Θέλει να κάνω ψαρέα μόνο με τις δικές της φίλες. Όμως εγώ θέλω να κάνω ψαρέα με όλες.

Τι να κάνω;

Έχεις κάποιες ιδέες για τον τρόπο που η Μαρίνα θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημά της;  
 Δοκίμασε να βρεις τα θετικά και τα αρνητικά της κάθε ιδέας σου.  
 Βοήθησε τη Μαρίνα να βρει την καλύτερη λύση.

Τι θα μπορούσα να κάνω	Θετικά (+)	Αρνητικά (-)
1.		
2.		
3.		
4.		













Η καλύτερη λύση είναι: .....

.....

.....

(Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 189)



**Πώς ήταν η κάθε μέρα μου**

											
ΔΕΥΤΕΡΑ											
ΤΡΙΤΗ											
ΤΕΤΑΡΤΗ											
ΠΕΜΠΤΗ											
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ											
ΣΑΒΒΑΤΟ											
ΚΥΡΙΑΚΗ											

(Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012, χ.σ.)



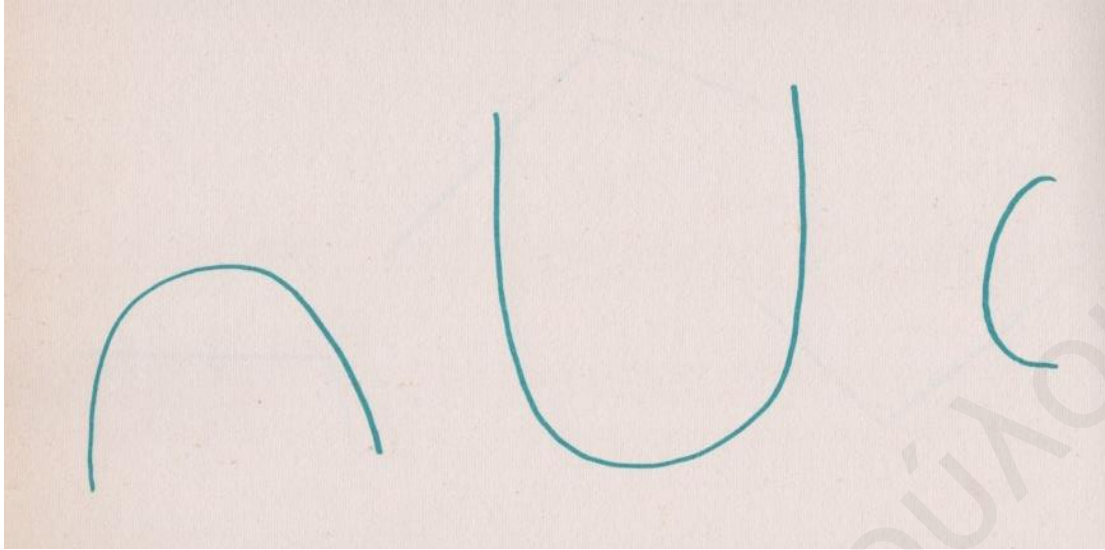
**Το ημερολόγιο των σκέψεων**

 <p>Πώς νιώθω;</p>	 <p>Η αρνητική μου σκέψη</p>	 <p>Πώς να σκεφτώ καλύτερα το θέμα</p>

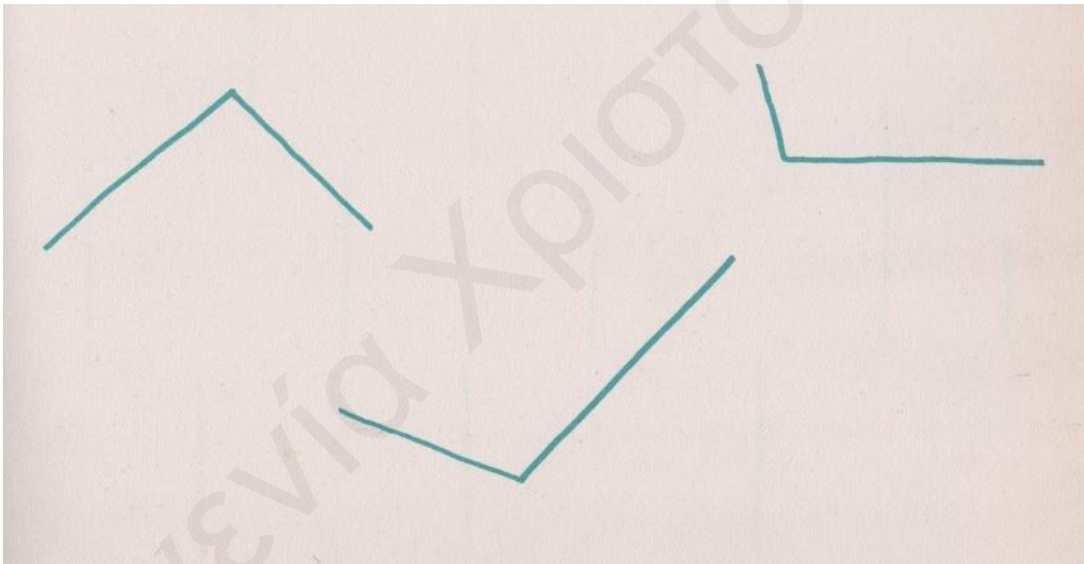
(Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012, χ.σ.)

Ευγενία Χριστοφορίδου

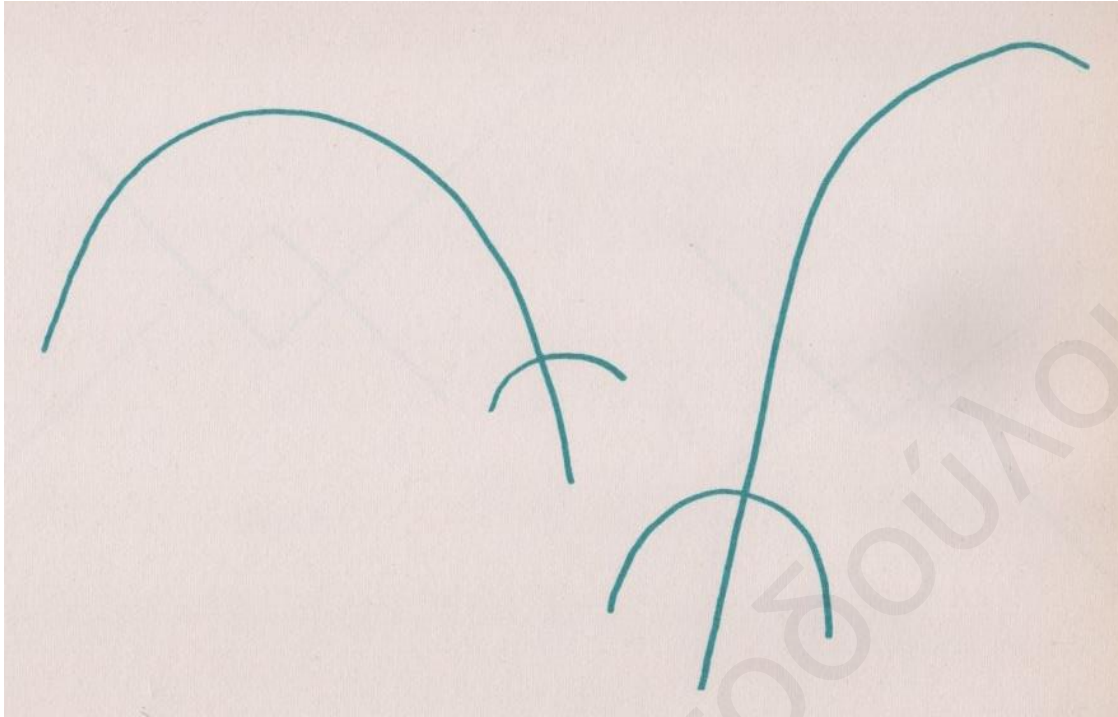




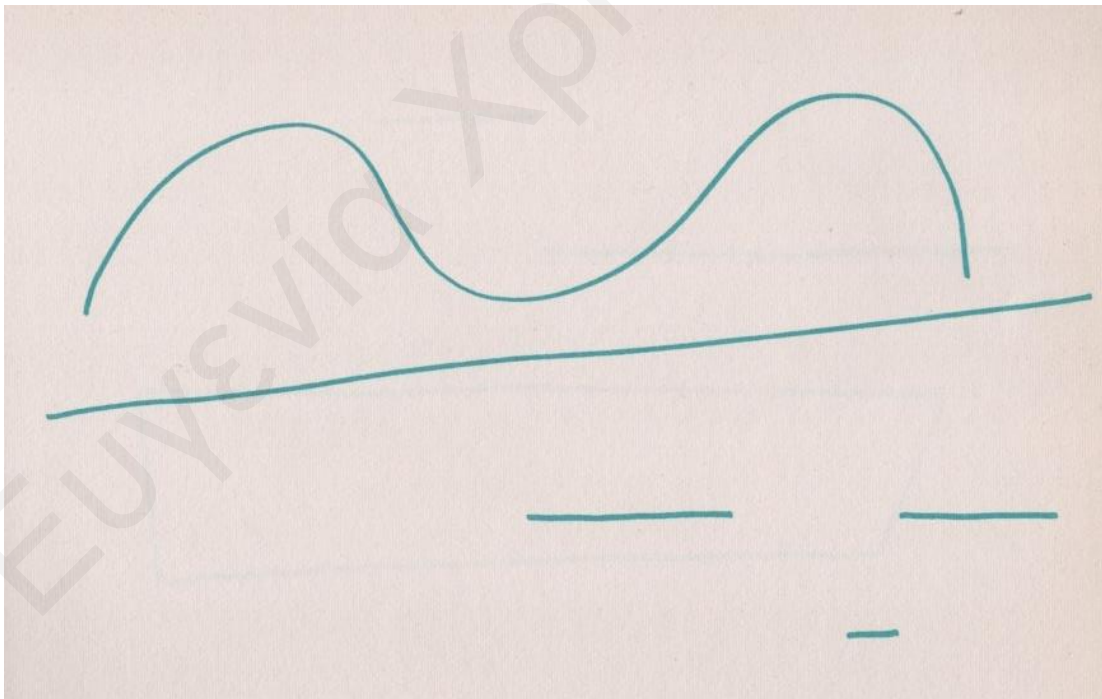
(Μαγουλιώτης, 1994, σελ. 43)



(Μαγουλιώτης, 1994, σελ. 45)



(Μαγουλιώτης, 1994, σελ. 61)



(Μαγουλιώτης, 1994, σελ. 101)

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

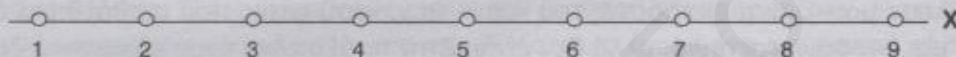
➤ Ο φόβος είναι από τα πιο έντονα συναισθήματα που έχουμε. Το να τον αγνοείς, να λες ότι δεν υπάρχει ή να προσπαθείς να τον ξεχάσεις κάνει τον φόβο σου μεγαλύτερο. Θα πρέπει να τον παραδεχτείς, να τον κοιτάξεις κατάματα, να τον αντιμετωπίσεις και να δουλέψεις πάνω στον φόβο σου.

➤ Σκέψου αυτές τις ερωτήσεις και γράψε τις απαντήσεις σου:

Τι φοβάμαι περισσότερο; .....

Ποιο είναι το χειρότερο πράγμα που θα μπορούσε να συμβεί αν η κατάσταση που μου προκαλεί φόβο συνέβαινε στην πραγματικότητα; .....

➤ Σκέψου τον φόβο σου σαν να βρίσκεται πάνω σε μια γραμμή σαν αυτή:



➤ Ο μεγαλύτερός σου φόβος είναι στο τέλος (εκεί όπου βρίσκεται το X). Τα πράγματα που σχετίζονται με τον φόβο σου βρίσκονται σε σημεία κατά μήκος αυτής της γραμμής (όπου είναι τα -ο-). Αυτά τα πράγματα γίνονται όλο και πιο δύσκολα, όσο πλησιάζεις στο σημείο X, που είναι ο πραγματικός σου φόβος.

➤ Ένας τρόπος να δουλέψεις πάνω στον φόβο σου είναι να κάνεις πρώτα τα πράγματα που είναι πολύ μακριά από το αντικείμενο του φόβου σου (βρίσκονται δηλαδή κοντά στο 1 ή στο 2), μέχρι να νιώσεις άνετα και μετά να προχωρήσεις στα πράγματα που είναι πιο κοντά στον φόβο σου μέχρι να αισθανθείς ότι δεν φοβάσαι πια.

**Παράδειγμα:**

Ο μεγαλύτερός μου φόβος είναι: *Να μιλήσω μπροστά σε ένα μεγάλο αριθμό συμμαθητών μου.*

Πράγματα που σχετίζονται με τον φόβο μου:

1. Να μιλήσω σε ένα μέλος της οικογένειάς μου.
2. Να μιλήσω σε ένα φίλο.
3. Να μιλήσω σε μια ομάδα φίλων.
4. Να σκεφτώ ότι θα μιλήσω σε ένα μεγάλο αριθμό συμμαθητών μου.
5. Να μιλήσω μπροστά σε ένα μεγάλο αριθμό συμμαθητών μου (ο μεγαλύτερος φόβος μου).

Έτσι κάνω ό,τι λέει στον αριθμό 1 μέχρι να μου είναι εύκολο (μπορεί να είναι ήδη εύκολο), μετά πάω στον αριθμό 2, μέχρι να είναι κι αυτό εύκολο κ.ο.κ. Τελικά το νούμερο 5 δεν θα είναι τόσο δύσκολο να το κάνω, όπως θα ήταν πριν αντιμετωπίσω με επιτυχία τα 4 πρώτα βήματα.



**Γράψε:**  
 Ο μεγαλύτερός σου φόβος είναι: .....

**Πράγματα που σχετίζονται με αυτό τον φόβο:**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**Εργασία για το σπίτι:**

1. Κάνε έναν κατάλογο με μερικούς από τους φόβους σου:  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....
2. Γράψε τι χειρότερο θα μπορούσε να συμβεί αν σου προέκυπτε ένα από τα πράγματα που φοβάσαι πολύ.  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....
3. Διάλεξε ένα φόβο σου και αριθμισε τους φόβους που σχετίζονται μ' αυτόν.  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....
4. Γράψε τι θα έκανες για να αρχίσεις να αντιμετωπίζεις τον φόβο σου.  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....
5. Ποιο είναι το αποτέλεσμα:  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

(Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειρούλου, 2005, σελ. 349)

## Καρτούν

⑩

🕒 45 λεπτά

👤 👤 👤

💬 💬 💬

- συνεργασία
- κριτική ικανότητα
- διαπραγμάτευση
- κατανόηση στερεοτύπων

**Πώς παίζεται** Οι παίκτες χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Η κάθε ομάδα συνεργάζεται για τη δημιουργία ενός καρτούν ή κολάζ, το οποίο θα απεικονίζει μια διένεξη μεταξύ ανθρώπων ή μια κατάσταση στην οποία τουλάχιστον ένας άνθρωπος είναι θυμωμένος. Στη συνέχεια, οι ομάδες ανταλλάζουν μεταξύ τους τα καρτούν που έχουν δημιουργήσει και προσπαθούν να μαντέψουν τι αντιπροσωπεύουν αυτές οι εικόνες.

**Παραλλαγή** Οι παίκτες χωρίζονται σε μικρές ομάδες και φτιάχνουν ένα σύντομο σκετς χωρίς λόγια, στο οποίο μιμούνται αυτά που διαδραματίζονται σε μια διένεξη ή σε μια κατάσταση στην οποία τουλάχιστον ένα άτομο είναι θυμωμένο. Στη συνέχεια παίζουν τη σκηνή αυτή μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα, που προσπαθεί να μαντέψει περί τίνος πρόκειται.

**Θέματα για συζήτηση** Μιλήστε για τις διαφορετικές πλευρές και τις διαφορετικές ερμηνείες των εικόνων και των θεατρικών έργων. Υπήρχαν στιγμές που ήταν εμφανής η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων; Πώς οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σχετίζονται με το θυμό και τη διαχείρισή του;

(Plummer, 2011α, σελ. 77)



## Πόσα συναισθήματα;

⑦

⌚ 30 λεπτά

↑ ↑ ↑

○○○

ενσυναίσθηση

συνεργασία

κατηγοριοποίηση

διαπραγμάτευση

εμπιστοσύνη

Αυτό το παιχνίδι ασχολείται με την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και τον εντοπισμό ομοιοτήτων μεταξύ των συναισθημάτων διαφόρων ανθρώπων. Επίσης, βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά επίπεδα έντασης των συναισθημάτων. Αναρτήστε στον τοίχο μεγάλα χαρτόνια. Τα χαρτόνια θα είναι όσα και οι ομάδες συν ένα. Το κάθε χαρτόνι θα έχει ζωγραφισμένες επάνω του τέσσερις μεγάλες σκάλες, μία για κάθε βασικό συναίσθημα: θυμό, φόβο, λύπη, χαρά.

**Πώς παίζεται** Οι ομάδες έχουν ένα χρονικό περιθώριο μέσα στο οποίο πρέπει να σκεφτούν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν, οι οποίες να περιγράφουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα: θυμός, φόβος, λύπη, χαρά. Η κάθε λέξη γράφεται σε διαφορετική κάρτα. Οι παίχτες της κάθε ομάδας αποφασίζουν σε ποιο σημείο του χαρτονιού πρέπει να τοποθετηθεί η κάθε λέξη. Για παράδειγμα, οι λέξεις «εξοργισμένος» και «ενοχλημένος» τοποθετούνται στην σκάλα του θυμού, αλλά η πρώτη λέξη τοποθετείται ψηλά, ενώ η δεύτερη σε χαμηλότερο σημείο της σκάλας. Στη συνέχεια οι ομάδες ενώνονται για να διαπραγματευτούν και να δημιουργήσουν έναν τελικό πίνακα που καταγράφει όλα τα συναισθήματα στη σειρά με την οποία έχουν συμφωνήσει.

**Παραλλαγή** Σχεδιάστε μια μακριά γραμμή στο πάτωμα και σημειώστε επάνω της τους αριθμούς από το ένα μέχρι το δέκα. Κάθε ομάδα παιδιών επιλέγει ένα συναίσθημα και, στη συνέχεια, το κάθε παιδί επιλέγει μία από τις λέξεις που το περιγράφουν. Τέλος, τα παιδιά στέκονται με τη σειρά πάνω στη γραμμή σύμφωνα με την ένταση του συναισθήματος που περιγράφει η λέξη που έχουν διαλέξει. Όσο πιο έντονο το συναίσθημα, τόσο πιο κοντά στον αριθμό δέκα θα σταθεί το παιδί.

**Θέματα για συζήτηση** Υπήρχαν διαφωνίες σχετικά με τα επίπεδα έντασης των συναισθημάτων; Υπάρχουν άνθρωποι που βιώνουν συναισθήματα που βρίσκονται στα πιο υψηλά επίπεδα της σκάλας πολύ συχνά; Πώς αναγνωρίζουμε τα διαφορετικά επίπεδα έντασης των συναισθημάτων σε εμάς και τους άλλους; Υπάρχουν φορές που βιώνουμε έντονα συναισθήματα τα οποία δεν δικαιολογούνται από τη συγκεκριμένη κατάσταση;

(Plummer, 2011α, σελ. 81)

## Εάν ήταν λουλούδι

10  
10 λεπτά  
↑ ↑  
🗨️

ενσυναίσθηση       ακρόαση  
 κατανόηση μεταφορών  
 συγκέντρωση

Το παιχνίδι αυτό έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν οι παίκτες γνωρίζονται μεταξύ τους.

**Πώς παίζεται**      Οι παίκτες κάθονται σε κύκλο. Ο πρώτος παίκτης αποχωρεί από το δωμάτιο και οι υπόλοιποι διαλέγουν ένα μέλος της ομάδας για να το περιγράψουν. Ο πρώτος παίκτης επιστρέφει στο δωμάτιο και έχει τη δυνατότητα να κάνει δέκα ερωτήσεις για να βρει το μέλος της ομάδας που έχει επιλεγεί από τους υπόλοιπους παίκτες. Η κάθε ερώτηση θα πρέπει να έχει την εξής μορφή: «Εάν αυτό το άτομο ήταν \_\_\_\_\_ (λουλούδι, σπίτι, αυτοκίνητο, πουλί κτλ.), τι είδους \_\_\_\_\_ θα ήταν;» Όταν ο πρώτος παίκτης μαντέψει σωστά, ένα άλλο μέλος της ομάδας αποχωρεί από το δωμάτιο και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

**Παραλλαγή**      Η ομάδα διαλέγει ένα συναίσθημα, αντί για ένα άτομο, που θα πρέπει να μαντέψει ο πρώτος παίκτης.

**Θέματα για συζήτηση**      Η προσωπικότητα όλων μας έχει διαφορετικές πλευρές. Μερικές φορές ο τρόπος με τον οποίο μάς βλέπουν οι άλλοι είναι διαφορετικός από το πώς αντιλαμβανόμαστε εμείς τον εαυτό μας.  
 Ο θυμός είναι μόνο ένα από τα πολλά συναισθήματα που είμαστε ικανοί να βιώσουμε. Ο θυμός για συγκεκριμένα πράγματα ή γεγονότα είναι διαφορετικός από τη γενικότερη κατάσταση ενός «θυμωμένου ανθρώπου».

(Plummer, 2011α, σελ. 95)



## Στη σειρά!

⑦

🕒 10 λεπτά

👤 👤 👤

💬

<input checked="" type="checkbox"/> επίλυση προβλημάτων	<input checked="" type="checkbox"/> διατύπωση ερωτήσεων
<input checked="" type="checkbox"/> συνεργασία	<input checked="" type="checkbox"/> παρατηρητικότητα
<input checked="" type="checkbox"/> μνήμη	
<input checked="" type="checkbox"/> ταξινόμηση	

**Πώς παίζεται** Ο συντονιστής του παιχνιδιού χρονομετρεί τα παιδιά καθώς προσπαθούν να μπουν στη σειρά σύμφωνα με ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω κριτήρια:

- αλφαβητικά, σύμφωνα με το πρώτο γράμμα του ονόματός τους
- σύμφωνα με τον αριθμό της οδού στην οποία μένουν
- σύμφωνα με την ηλικία
- σύμφωνα με την ώρα που ξυπνούν το πρωί.

**Παραλλαγές**

1. Τα παιδιά επιλέγουν τα δικά τους κριτήρια κατάταξης.
2. Αν οι παίκτες είναι λιγότεροι, στέκονται πάνω σε έναν πάγκο και προσπαθούν να ταξινομηθούν, χωρίς να πέσουν καθόλου κάτω.
3. Το παιχνίδι παίζεται με κριτήρια τα οποία δεν χρειάζονται προφορική αλληλεπίδραση (π.χ. κατάταξη ανά ύψος, ομαδοποίηση ανά χρώμα ματιών, χρώμα μαλλιών).

**Θέματα για συζήτηση** Ποια σειρά σχηματίστηκε πιο γρήγορα; Γιατί; Ποια ταξινόμηση πήρε πιο πολύ χρόνο; Γιατί;

Σκεφτείτε τις ομοιότητες και διαφορές των ανθρώπων. Επίσης, σκεφτείτε ότι μπορούμε να είμαστε μέλη σε αρκετές διαφορετικές ομάδες. Πώς νιώθεις ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας φίλων; Πώς νιώθεις όταν είσαι μέλος σε περισσότερες από μία ομάδες; Ποια είναι μερικά από τα θετικά στοιχεία της συμμετοχής σε διαφορετικές ομάδες; Πότε δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η ύπαρξη διαφορετικών ομάδων ή παρεών;

(Plummer, 2011α, σελ. 130)



## Ομαδική διήγηση

Ⓢ

🕒 10 λεπτά

↑ ↑ ↑

🗨️

<input checked="" type="checkbox"/> επίλυση προβλημάτων	<input checked="" type="checkbox"/> δημιουργική σκέψη
<input checked="" type="checkbox"/> συνεργασία	<input checked="" type="checkbox"/> αναμονή
<input checked="" type="checkbox"/> ακρόαση	
<input checked="" type="checkbox"/> αλληλουχία	

**Πώς παίζεται** Ο πρώτος παίκτης αρχίζει να διηγείται μία ιστορία στην οποία αναφέρεται ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί. Ο επόμενος παίκτης συνεχίζει την ιστορία λέγοντας μία ή δύο προτάσεις. Ο τρίτος παίκτης προσθέτει μία ή δύο προτάσεις ακόμη, και έτσι συνεχίζεται η διαδικασία για όλους τους παίκτες. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο τελευταίος παίκτης να τελειώσει την ιστορία χρησιμοποιώντας το πολύ δύο προτάσεις. Στη συνέχεια, ασχοληθείτε με ένα νέο πρόβλημα. Το παιχνίδι συνεχίζεται όσο συνεχίζεται το ενδιαφέρον των παικτών.

**Παραλλαγή** Ο συντονιστής δίνει στην ομάδα μερικές φράσεις ή αντικείμενα, τα οποία πρέπει να αναφέρουν οι παίκτες στην ιστορία τους με λογικό τρόπο. Οι παίκτες μπορούν να διαλέξουν τυχαία τις φράσεις ή τα αντικείμενα που θα αναφέρουν ή να ορίσουν από πριν ότι π.χ. «ο κάθε τρίτος παίκτης του κύκλου επιλέγει ένα αντικείμενο που θα συμπεριλάβει στο δικό του κομμάτι της ιστορίας». Ο συντονιστής έχει το δικαίωμα να αμφισβητήσει την ύπαρξη λογικής συνέχειας στα λεγόμενα.

**Θέματα για συζήτηση** Ήταν εύκολο ή δύσκολο το παιχνίδι αυτό; Υπήρχε βοήθεια μεταξύ των παικτών; Εάν ναι, πώς έγινε; Υπήρχαν δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα; Βοηθάει η παρουσία περισσότερων ανθρώπων στην επίλυση ενός προβλήματος; Υπήρχαν παίκτες που δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστούν τις δικές τους λύσεις με τους υπόλοιπους;

**Σημειώσεις**

(Plummer, 2011α, σελ. 132)

## Βραβεία γενναιότητας

⑤

🕒 15 λεπτά

↑ ↑ ↑

🗨️

αυτογνωσία

εμπιστοσύνη

τήρηση σειράς

σεβασμός προς τους άλλους

ανταλλαγή επαίνων

Μιλήστε για τις περιπτώσεις που χρειάζεται να κάνουμε πράγματα τα οποία είναι λίγο τρομακτικά και απαιτούν από εμάς να είμαστε θαρραλέοι. Προτείνετε παραδείγματα από την καθημερινότητα (π.χ. πρώτη ημέρα σε νέο σχολείο, εκμάθηση ποδηλάτου, βουτιά στην πισίνα για πρώτη φορά, ρόλος στο θεατρικό του σχολείου). Ενθαρρύνετε τα παιδιά να σκεφτούν τουλάχιστον δέκα περιπτώσεις και να αναλογιστούν τους τρόπους που διευκόλυναν τον χειρισμό αυτών των καταστάσεων. Στη συνέχεια, συζητήστε όλοι μαζί για τους τρόπους με τους οποίους αναγνωρίζουμε τη γενναιότητα κάποιου. Η αναγνώριση ίσως εκφράζεται με προφορικό έπαινο, με χειρονομία έγκρισης, με χειροκρότημα ή με μία τελετή απονομής βραβείων. Τα παιδιά με τη σειρά αρχίζουν λέγοντας «Ήμουν γενναίος όταν...» και συνεχίζουν εξιστορώντας μία από τις περιπτώσεις που σκέφτηκαν πιο πριν. Η υπόλοιπη ομάδα αναγνωρίζει τη γενναιότητα του κάθε παιδιού με θορυβώδη ενθουσιασμό!

**Πώς παίζεται**

**Παραλλαγή** Αναγνωρίστε μικρά κατορθώματα, τη λήψη «σοφών» αποφάσεων, την επίλυση ενός προβλήματος.

**Θέματα για συζήτηση** Μιλήστε για το πώς μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε δικά μας μικρά επιτεύγματα και να επαινούμε τους εαυτούς μας. Μερικές φορές οι άλλοι δεν προσέχουν ή δεν ξέρουν πώς νιώθουμε ή τι έχουμε κατορθώσει. Η έλλειψη επαίνου από μέρους τους δεν σημαίνει ότι έχουμε κάνει κάτι λάθος. Τι δεξιότητες έχεις, που θα σε βοηθήσουν να είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις τις μελλοντικές προκλήσεις;

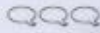
(Plummer, 2011α, σελ. 138)



## Διαφημίσεις

10

50 λεπτά


 καθορισμός στόχων

 δημιουργική σκέψη

 συνεργασία

 κατανόηση χαρακτηριστικών

 αυτογνωσία

Αυτό το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να διερευνήσουν μερικές από τις δεξιότητες και τα προσόντα που διαθέτουν σε σχέση με διαφορετικές πλευρές της ζωής τους.

**Πώς παίζεται** Ο κάθε παίκτης επιλέγει ένα ρόλο από έναν κατάλογο. Ο ρόλος αυτός μπορεί να είναι πραγματικός (της καθημερινής ζωής του παιδιού) ή φανταστικός (κάτι που θα ήθελε να είναι). Το παιχνίδι λειτουργεί καλύτερα εάν τουλάχιστον τρία παιδιά επιλέξουν τον ίδιο ρόλο. Στη συνέχεια οι παίκτες χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τις επιλογές τους και συνεργάζονται για το σχεδιασμό μίας αφίσσας ή ενός διαφημιστικού σποτ με θέμα εκείνους και το ρόλο τους. Σε αυτή τη διαφήμιση τα παιδιά επισημαίνουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους. Στο τέλος, εθελοντές από κάθε ομάδα μοιράζονται τις διαφημίσεις τους με τους υπόλοιπους.

Πιθανοί ρόλοι: πρωταθλητής, ειδικός στους υπολογιστές, αδελφός/αδελφή, γιος/κόρη, φίλος, καλλιτέχνης, διάσημος επιστήμονας, εφευρέτης, οικοδόμος.

**Παραλλαγή** Σχεδιάστε αφίσσες με το θέμα «Η τάξη σας χρειάζεται», οι οποίες θα επισημαίνουν τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται για επιτυχημένη ομαδική δουλειά.

**Θέματα για συζήτηση** Όλοι οι άνθρωποι έχουν πολύτιμες δεξιότητες και προσόντα. Για ποια δεξιότητα ή προσόν σας είστε υπερήφανοι; Ποια είναι η διαφορά μεταξύ του «καυχιέμαι» και του «είμαι υπερήφανος» για κάτι; (Μερικά παιδιά, όταν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, εκφράζουν το θυμό τους μέσω της έπαρσης ή της υποτίμησης των άλλων).

**Σημειώσεις**

## Σύμβολα της επιτυχίας

⑦

⌚ 45 λεπτά

↑ ↑ ↑

?

 κατανόηση μεταφορών προετοιμασία εξαγωγή συμπερασμάτων αυτογνωσία αυτοσεβασμός

### Πώς παίζεται

Οι παίκτες σχεδιάζουν ένα θυρεό σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί. Το χωρίζουν σε τέσσερα κομμάτια και σχεδιάζουν διαφορετικά σύμβολα ή εικόνες στο κάθε κομμάτι, που δείχνουν τις επιτυχημένες στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιήσει για τη διαχείριση του θυμού.

Ακολουθούν μερικές πιθανές στρατηγικές:

- Μιλώ με ένα φίλο.
- Ζητάω βοήθεια για την επίλυση μιας δυσκολίας.
- Ακούω χαλαρωτική μουσική.
- Σέβομαι και εκτιμώ τον εαυτό μου.
- Σέβομαι και εκτιμώ τους άλλους.
- Αποφεύγω καταστάσεις διαμάχης.
- Βρίσκω ένα ήρεμο μέρος για να χαλαρώσω.

Τοποθετήστε τους θυρεούς σε ένα τραπέζι ή πάνω σε ένα τοίχο. Οι παίκτες προσπαθούν να μαντέψουν τον ιδιοκτήτη του κάθε θυρεού.

### Παραλλαγές

1. Ζητήστε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα θυρεό στον οποίο θα αναγράφονται οι προσδοκίες τους για τον επόμενο χρόνο ή το σύνθημά τους.
2. Φτιάξτε ένα μεγάλο οικόσημο για όλη την ομάδα.
3. Φτιάξτε σημαία αντί για θυρεό.

### Θέματα

#### για συζήτηση

Μιλήστε για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των θυρεών.

Μιλήστε για τις φορές που τα παιδιά χρησιμοποίησαν με επιτυχία κάποια στρατηγική και πανηγυρίστε όλοι μαζί για την επιτυχία τους.



## Θυρεοί

⑦

⌚ 45 λεπτά

↑ ↑ ↑

💬

φαντασία

εξαγωγή συμπερασμάτων

αυτογνωσία

αυτοσεβασμός

κατανόηση μεταφορών

**Πώς παίζεται** Κάθε παιδί σχεδιάζει το περίγραμμα ενός θυρεού πάνω σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί. Χωρίζει το θυρεό σε τέσσερα μέρη και σχεδιάζει διαφορετικά σύμβολα σε καθένα από αυτά. Τα σύμβολα που θα σχεδιάσει μπορούν να απεικονίζουν:

- τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις δεξιότητές του
- ανθρώπους τους οποίους ξεχωρίζει στη ζωή του
- το αγαπημένο του μέρος
- μία στιγμή της ζωής του που τον κάνει να αισθάνεται εξαιρετικά υπερήφανος / σημαντικά επιτεύγματα στη ζωή του

Τοποθετήστε τους θυρεούς πάνω σε ένα τραπέζι ή στον τοίχο. Οι παίκτες προσπαθούν να μαντέψουν ποιος θυρεός ανήκει σε ποιον.

**Παραλλαγές**

1. Ζητήστε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα θυρεό στον οποίο θα απεικονίζονται οι προσδοκίες τους για τον επόμενο χρόνο ή θα αναγράφεται το σύνθημά τους.
2. Φτιάξτε ένα μεγάλο οικόσημο για όλη την ομάδα.
3. Φτιάξτε μία σημαία αντί για θυρεό.

**Θέματα για συζήτηση**

Μιλήστε για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των θυρεών.  
Σχολιάστε και γιορτάστε τα επιτεύγματα, τα ταλέντα και τις δεξιότητες των μελών της ομάδας.  
Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν για σένα να σκεφτείς θετικά πράγματα για να τα βάλεις πάνω στον προσωπικό σου θυρεό;

**Σημειώσεις**

(Plummer, 2011β, σελ. 73)

## Πετάξτε τα!

7  
 10 λεπτά  
 αυτογνωσία  
 δημιουργική σκέψη  
 τήρηση σειράς  
 εμπιστοσύνη

↑ ↑ ↑  
 ↓ ↓ ↓

**Πώς παίζεται** Δημιουργήστε μία λίστα με «δύσκολα» συναισθήματα (π.χ. θυμό, λύπη, ζήλια, απογοήτευση, ανυπομονησία). Προτείνετε όλοι μαζί ιδέες για το τι θα μπορούσατε να κάνετε με αυτά τα συναισθήματα (π.χ. όταν είμαι θυμωμένος μπορώ να το πω σε κάποιον, να ασχοληθώ με κάποια δραστηριότητα για να αποβάλλω την ένταση από το σώμα μου, γράφω σε ένα σημειωματάριο τις σκέψεις μου κτλ.). Τα παιδιά αναφέρουν με τη σειρά πότε αισθάνονται θυμό, λύπη κτλ. Μετά από κάθε γύρο για την εκτόνωση της έντασης που ίσως έχει δημιουργηθεί όλοι τινάζουν τα χέρια, τα πόδια και τους ώμους τους. Στον τελευταίο γύρο, τα παιδιά μιλούν για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα δύσκολα συναισθήματα, ξεκινώντας με την πρόταση «Όταν νιώθω ένα δύσκολο συναίσθημα ξέρω πώς να...»

**Παραλλαγή** Το κάθε παιδί προσποιείται ότι τα δάχτυλά του τσακώνονται, κινώντας τα πολύ γρήγορα, σφίγγοντας τα χέρια του, νιώθοντας το σφίξιμο. Στη συνέχεια, οι κινήσεις των δαχτύλων αλλάζουν. Αυτή τη φορά τα δάχτυλα «επιπλέουν», κινούνται απαλά και αργά και η μία παλάμη χαϊδεύει την άλλη. Τα παιδιά πραγματοποιούν εναλλαγή μεταξύ των δύο διαφορετικών κινήσεων για δύο ή τρεις φορές και τελικά τα δάχτυλα μετακινούνται προς τα κάτω για να ξεκουραστούν πάνω στα πόδια των παιδιών.

**Θέματα για συζήτηση** Τα δύσκολα συναισθήματα έρχονται και φεύγουν. Τα συναισθήματα δεν παραμένουν τα ίδια για πάντα. Επειδή νιώθεις τώρα θυμωμένος, δεν σημαίνει ότι πάντα θα νιώθεις έτσι. Αυτά τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά. Είναι καλό να ξέρουμε πώς να τα διαχειριζόμαστε.

**Σημειώσεις**

(Plummer, 2011β, σελ. 111)



## Αυτός είμαι εγώ



10 λεπτά



θεατρική έκφραση

αυτογνωσία

παρατηρητικότητα

κατανόηση

χαρακτηριστικών

μη λεκτική επικοινωνία

**Πώς παίζεται** Φτιάξτε έναν κατάλογο με λέξεις οι οποίες έχουν θετικό νόημα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουμε το χαρακτήρα ενός ατόμου, π.χ. προσεχτικός, φιλικός, δημιουργικός. Γράψτε καθεμιά από τις λέξεις αυτές σε διαφορετικές κάρτες. Αμέσως μετά φέρτε στο νου σας δέκα τουλάχιστον πράξεις και γράψτε καθεμιά από αυτές, επίσης, σε διαφορετικές κάρτες.

Ο ένας παίκτης μετά τον άλλον παίρνει μία κάρτα με μία συγκεκριμένη πράξη και άλλη μία κάρτα με ένα χαρακτηριστικό. Μετά προσπαθεί να κάνει την πράξη με τον τρόπο που περιγράφει το χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, να βουρτσίσει τα δόντια προσεχτικά, να χαϊδέψει έναν σκύλο φιλικά, να χαιρετίσει δημιουργικά! Οι υπόλοιποι της ομάδας προσπαθούν να μαντέψουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

- Παραλλαγές**
1. Σε μεγαλύτερες ομάδες, τα παιδιά κάνουν τις πράξεις οι οποίες αναγράφονται πάνω στις κάρτες ανά τρεις ή τέσσερις αφήνοντας τους υπόλοιπους παίκτες να μαντέψουν.
  2. Κάθε παιδί επιλέγει από τη λίστα που έχετε φτιάξει μία ή περισσότερες λέξεις, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν τη δική του προσωπικότητα. Αν έχετε ήδη παίξει το παιχνίδι «Ανακάλυψέ με!» (σελ. 68) είναι πιθανό τα παιδιά να θέλουν να προσθέσουν τις λέξεις αυτές στο κολάζ τους.

**Θέματα για συζήτηση**

Δείχνουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μας μέσα από όλα όσα κάνουμε;

Δείχνουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μας μόνο μέσα από τις πράξεις μας;

Βρες τρία θετικά σχόλια που θα μπορούσε να κάνει ο καλύτερός σου φίλος για σένα; Θα ήταν εύστοχα;

## Κλείνοντας τον κύκλο!

⑦

⌚ 5 λεπτά

↑ ↑ ↑

🗨️

<input checked="" type="checkbox"/> ακρόαση	<input checked="" type="checkbox"/> συγκέντρωση
<input checked="" type="checkbox"/> εμπιστοσύνη	<input checked="" type="checkbox"/> αυτογνωσία
<input checked="" type="checkbox"/> τήρηση σειράς	

**Πώς παίζεται** Στο τέλος κάθε συνάντησης, σχηματίστε όλοι μαζί πάλι έναν κύκλο και δώστε στα παιδιά την ευκαιρία να αναφέρουν κάτι σύντομο πριν φύγουν. Για παράδειγμα:

- Νιώθω...
- Σήμερα κατάλαβα ότι...
- Σήμερα ένωσα...
- Με λένε... και είμαι...
- Παρατήρησα ότι...
- Νιώθω πολύ καλά που...

**Παραλλαγή** Παίξτε μία διαφορετική έκδοση του παιχνιδιού *Δείξε μου πώς νιώθεις*. Αντί τα παιδιά να αναφέρουν το όνομά τους και, στη συνέχεια, διάφορα συναισθήματα, λένε με τη σειρά «Είμαι καταπληκτική όταν/στο/στη...» ή «Νιώθω πολύ καλά που...» και εκφράζουν με ένταση το κατάλληλο συναίσθημα μέσω του σώματός τους και των εκφράσεων του προσώπου τους.

**Θέματα για συζήτηση** Βάζεις στόχους και προσπαθείς να τους πετύχεις; Τι θα ήθελες να κατορθώσεις μέχρι το τέλος της εβδομάδας; Τον επόμενο μήνα; Το επόμενο τρίμηνο; Πώς θα ξέρεις ότι τα κατάφερες; Πώς θα το ξέρουν και οι άλλοι;

**Σημειώσεις**

(Plummer, 2011β, σελ. 151)



ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ \* ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**Αλυσίδα**

**Στόχοι**

- \* Να κατανοήσουν οι μαθητές την ύπαρξη κοινών και διαφορετικών στοιχείων ανάμεσα στους ίδιους και τους συνομηλίκους τους, και ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους
- \* Να κατανοήσουν οι μαθητές την ύπαρξη κοινών και διαφορετικών στοιχείων ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής καταγωγής

**Διαδικασία**

**Διαδικασία**

Καθόμαστε όλοι σε κύκλο, κρατώντας ο ένας το χέρι του άλλου. Ξεκινάει ο συντονιστής εντοπίζοντας ένα στοιχείο στο οποίο μοιάζει με το παιδί που βρίσκεται στα δεξιά του π.χ έχουμε και οι δύο μακριά μαλλιά. Στη συνέχεια το παιδί αυτό πρέπει να βρει κάτι που έχει ίδιο με το παιδί που βρίσκεται δεξιά του και συνεχίζει ο κύκλος, μέχρι να φτάσει πάλι η δική μας σειρά. Αντιστρέφοντας τη φορά του κύκλου, λέμε τώρα κάτι στο οποίο διαφέρουμε με το παιδί που βρίσκεται στα αριστερά μας. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να κλείσει ο κύκλος και όλοι να έχουν βρει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Καλό είναι να επισημάνουμε ότι ο καθένας θα πρέπει να προσπαθεί να λείει κάποιο διαφορετικό στοιχείο (εξωτερικά χαρακτηριστικά, στοιχεία του χαρακτήρα, ενδιαφέροντα κ.λπ.). Σε περίπτωση που τα παιδιά δυσκολεύονται να βρουν κάτι μπορούμε να βοηθήσουμε εμείς. Τα παιδιά μπορούν, αν θέλουν, να αναφέρουν περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά στα οποία μοιάζουν ή διαφέρουν με τους άλλους.

**Αξονες Συζήτησης**

- Βρήκαν όλοι ομοιότητες και διαφορές; Τι σημαίνει αυτό; (Ότι όλοι έχουμε διαφορετικά αλλά και κοινά στοιχεία.)
- Τι ήταν πιο δύσκολο να βρουν; (Τονίζουμε ότι όλοι βρήκαν κάτι, στο

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ \* ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

οποίο διαφέρουν και κάτι, το οποίο έχουν κοινό με τους άλλους. Όλοι είμαστε ίδιοι, αλλά και διαφορετικοί.)

- Τι συμβαίνει όταν εστιάζουμε περισσότερο στις διαφορές; (Νομίζουμε ότι οι άλλοι είναι πολύ διαφορετικοί από εμάς και δεν τους αποδεχόμαστε.)
- Πώς θα νιώθαμε, αν οι άλλοι εστίαζαν μόνο στα διαφορετικά μας στοιχεία;
- Πώς θα ήταν η ζωή μας, αν όλοι ήμασταν ακριβώς ίδιοι;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποια ομοιότητα και ποια διαφορά βρήκαν οι μαθητές;

2. Ποια ήταν η πιο δύσκολη διαφορά να βρουν;

3. Ποια ήταν η πιο εύκολη ομοιότητα να βρουν;

4. Ποια ήταν η πιο δύσκολη ομοιότητα να βρουν;

5. Ποια ήταν η πιο εύκολη διαφορά να βρουν;

6. Ποια ήταν η πιο δύσκολη διαφορά να βρουν;

7. Ποια ήταν η πιο εύκολη ομοιότητα να βρουν;

8. Ποια ήταν η πιο δύσκολη ομοιότητα να βρουν;

9. Ποια ήταν η πιο εύκολη διαφορά να βρουν;

10. Ποια ήταν η πιο δύσκολη διαφορά να βρουν;

(Χατζηχρήστου, 2008, σελ. 40-41)

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ \* ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

## Μοναδικοί, όμοιοι και διαφορετικοί

**Στόχοι**

- \* Να κατανοήσουν οι μαθητές την ύπαρξη ομοιοτήτων και διαφορών με τους συμμαθητές τους και γενικότερα μεταξύ των ανθρώπων
- \* Να κατανοήσουν ότι έχουμε πολλά πράγματα που μας ενώνουν με τους άλλους ανθρώπους και να μάθουν να τα εντοπίζουν

**Διαδικασία**

Δίνουμε στα παιδιά χαρτόνια εκρού ή λευκά, στα οποία πρέπει να κάνουν το περίγραμμα της παλάμης τους και να το κόψουν. Συγκρίνουμε τα χέρια μας και βλέπουμε ότι κανένα δεν είναι ακριβώς ίδιο με τα άλλα. Σε κάθε δάχτυλο της χαρτονένιας παλάμης ζωγραφίζουν ή γράφουν κάτι για τον εαυτό τους (μπορούμε να τους ζητήσουμε να γράψουν το όνομα ενός φίλου τους, να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους παιχνίδι, χρώμα κ.λπ.). Στη μέση το κάθε παιδί γράφει το όνομά του. Στη συνέχεια τα παιδιά κάνουν δυο μικρές τρύπες στο χαρτόνι και περνούν ένα λάστιχο, έτσι ώστε να φορέσουν τη χάρτινη παλάμη πάνω στην κανονική τους. Το κάθε παιδί παρουσιάζει τι έχει γράψει ή ζωγραφίσει στο χέρι του και, όποιο από τα παιδιά εντοπίζει μια ομοιότητα με αυτό που παρουσιάζει, σηκώνει το χάρτινο χέρι του και κάνει μια χειροψία (ακουμπούν τις παλάμες τους).

Στη συνέχεια, τοποθετούμε ένα μεγάλο χαρτόνι στον τοίχο, στο οποίο τα παιδιά κολούν τις χάρτινες παλάμες τους κυκλικά. Μετά, κάθε παιδί αφήνει το δακτυλικό του αποτύπωμα (ή αποτυπώματα) με δακτυλομοπιγιά στο εσωτερικό του κύκλου, κοντά στη χάρτινη παλάμη (ή παλάμες) των παιδιών με τα οποία πιστεύει ότι έχει κοινά σημεία / ομοιότητες. Τελικός σκοπός είναι τα χάρτινα χέρια να σχηματίσουν έναν κύκλο, ο οποίος θα έχει στο εσωτερικό του πολλά δακτυλικά αποτυπώματα που θα συμβολίζουν τα κοινά στοιχεία που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους.

**Άξονες Συζήτησης**

- Είμαστε όλοι ίδιοι;
- Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ μας; (Μοιάζουμε και διαφέρουμε τόσο ως προς εξωτερικά, όσο και ως προς εσωτερικά χαρακτηριστικά.)
- Είναι σημαντικό να εστιάζουμε στις ομοιότητες (σε αυτά που μας ενώνουν) και όχι στις διαφορές μας (σε αυτά που μας χωρίζουν) για να μπορούμε να επικοινωνούμε και να ζούμε αρμονικά.

**Υλικά**

Λευκά ή εκρού χαρτόνια μεγέθους Α4.  
Ένα μεγάλο χαρτόνι ή χαρτί που θα αναρτηθεί στον τοίχο.  
Ψαλίδια.  
Δακτυλομοπιγιάς.  
Κομμάτια λάστιχο.

(Χατζηχρήστου, 2008, σελ. 42-43)

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ \* ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

## Ένα φανταστικό ταξίδι

### Στόχοι

- \* Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της ξένης χώρας
- \* Να βιώσουν τη χαρά της γνωριμίας με ξένους πολιτισμούς
- \* Να κατανοήσουν ότι οι επαφή με ξένες χώρες έχει πολλά θετικά στοιχεία

### Διαδικασία

Ανακοινώνουμε στους μαθητές ότι θα πάμε ένα φανταστικό ταξίδι και τους ζητάμε να ετοιμάσουν τις τσάντες τους, οι οποίες τη μέρα εκείνη θα είναι οι βαλίτσες τους. Ετοιμάζουμε τα απαραίτητα χαρτιά –εισιτήρια για όλους, διαβατήρια, χρήματα– και τα μοιράζουμε στους μαθητές. Καθόμαστε όλοι, μαζί με τις «αποσκευές», σε ένα (μαγικό) χαλί και ταξιδεύουμε για την Κίνα (μπορούμε να επιλέξουμε κάποια άλλη χώρα ή να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν, από την προηγούμενη ημέρα). Παρουσιάζουμε στους μαθητές υλικό από τη χώρα αυτή (εικόνες από αξιοθέατα, ανθρώπους –παιδιά και ενήλικες–, τη γλωσσίδα και την πανίδα, μουσική από τη χώρα προορισμού, ιστορίες και μύθους, ακουστικά ερεθίσματα από τη γλώσσα, περιγραφές συνηθειών, εντοπισμός ομοιοτήτων με τη χώρα μας κ.λπ.). Τοποθετούμε το υλικό στην τάξη, με τρόπο ώστε να περιηγηθούμε όλοι μαζί (κρατώντας τις «αποσκευές μας»), ενώ ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του ξεναγού. Αφήνουμε τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τη χώρα που επισκεφτόμαστε.

### Άξονες Συζήτησης

- Πόσα πράγματα ήξεραν για την Κίνα και τους Κινέζους πριν το ταξίδι; (Σχεδόν τίποτα.)
- Πώς νιώθουν τώρα που έμαθαν τόσα για αυτή τη χώρα και τους κατοίκους της;
- Είναι ωραίο να γνωρίζεις πράγματα για τις άλλες χώρες και για ποιο λόγο;

45

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ \* ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

γο; (Μαθαίνεις νέα πράγματα, η χώρα και οι άνθρωποι είναι πια πιο γνωστοί, δεν φανταζόμαστε πράγματα για αυτούς κ.λπ.)

- Είναι καλό να γνωρίζεις πρώτα κάτι και μετά να διαμορφώνεις άποψη για αυτό. Θα είναι πιο αληθινή και πιο δίκαιη.

### Υλικά

Χαρτιά-εισιτήρια, «διαβατήρια», «χρήματα», φωτογραφικό και ακουστικό υλικό από τη χώρα-προορισμό.

Διαδικασία