

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΟΚΚΟΛΗ**

**A.M. AK04532**

**ΘΕΜΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ  
ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΚΟΠΟ  
ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥ ΜΟ</b>	<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ</b>	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ /ΟΥΣΑ-</b>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥ ΣΑ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ – ΠΚ	ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ  
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΚΟΠΟ  
ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΚΟΚΚΟΛΗ

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝ ΥΜΟ</b>	<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕ ΠΙΣΤΗΜΙΟ</b>	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕ ΛΟΣ</b>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ - ΠΚ	ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

**ΚΥΠΡΟΣ, 2023**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας ταυτόχρονα ολοκληρώνονται και οι σπουδές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστώ όλους όσους συντέλεσαν στην υλοποίηση αυτής. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Κωνσταντίνα Τσώλη για τη συνεχή καθοδήγηση της και την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της διπλωματικής μου εργασίας. Οι γνώσεις που μου προσέφερε είναι ανεκτίμητες και αποτελούν για μένα σημαντικό εφόδιο για το μέλλον.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένεια μου και στον σύντροφο μου οι οποίοι πίστεψαν στις δυνατότητες μου, με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και με βοήθησαν να εκπληρώσω τους στόχους μου.

## Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αρχίσει να απασχολούν μεγάλη μερίδα ερευνητών καθώς σταδιακά φαίνονται τα πολλαπλά ευεργετικά αποτελέσματα που έχουν στα άτομα. Ιδιαίτερα, η καλλιέργεια τους σε μικρή ηλικία είναι αρκετά σημαντική καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης να κατανοούν τα συναισθήματα τους, να τα αποδέχονται και να τα διαχειρίζονται ποιοτικότερα. Αντίστοιχα, μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθαίνουν να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε κάποιο στρεσογόνο ή αρνητικό γεγονός με αποτέλεσμα να το αντιμετωπίζουν καλύτερα και κατ' επέκταση να μην θέτουν την ψυχική τους υγεία σε κίνδυνο λόγω αυτού. Εντούτοις, η καλλιέργεια αυτών εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα από τον σχολικό σύμβουλο του οποίου το έργο είναι να επικοινωνεί με τους μαθητές γνωρίζοντας τις δυσκολίες ή τα προβλήματα που τους απασχολούν και παράλληλα να τους καθοδηγεί προς τη διαχείριση αυτών διαμορφώνοντας προστατευτικούς μηχανισμούς για τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας των παιδιών.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σκοπός είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τους. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη προσέφεραν ενδιαφέρουσες πληροφορίες ως προς την αντίληψη των συμβούλων επαγγελματικής αγωγής για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αξιοποίηση των διαφόρων τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια αυτής, τους ανασταλτικούς παράγοντες στο εγχείρημα αυτό καθώς και την αντίληψη τους σχετικά με τη σημασία της διαμόρφωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης κατά το σχολικό έτος 2022- 2023 και σε αυτήν συμμετείχαν δεκαπέντε (15) σχολικοί σύμβουλοι. Σύμφωνα με τα

δεδομένα των απαντήσεων, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης σε συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, αναφέρθηκαν αρκετές δυσκολίες για την καλλιέργειά της, καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και εξωτερικοί παράγοντες όπως το οικογενειακό πλαίσιο, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών, τα βιώματά τους και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνεται σημαντικό να αξιοποιηθούν σε σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα φοιτητών και φοιτητριών, καθώς και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας από τους σχολικούς συμβούλους.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, Ενσυναίσθηση, Σχολικοί σύμβουλοι, Ψυχική υγεία, Ψυχική ανθεκτικότητα.

## **Abstract**

In recent decades emotional intelligence and mental resilience have begun to concern a large number of researchers as the multiple beneficial effects they have on individuals are gradually discovered. In particular, cultivating them at an early age is quite important as children learn through emotional intelligence to understand their emotions, accept them and manage them better. In the same manner, through mental resilience they learn how to regulate their emotional reactions to a stressful or negative event and as a result they learn to encounter them in a better way, by extension, they avoid putting their mental health at risk because of it. Nevertheless, the cultivation of these, apart from the family environment is largely based from the school context and more specifically from the school counselor whose task is to communicate with the students and to know the difficulties or the problems that concern them and at the same time guide them towards the management of them by forming protective mechanisms to ensure the mental health of children.

In particular, in the context of this project, the purpose is to investigate the role of the school counselor in the cultivation of emotional intelligence, thus ensuring the promotion of their mental resilience. The results of the research gave us interesting information regarding the perception the school counselors have about emotional intelligence, the utilization of the various techniques used for its cultivation, the inhibiting factors in this project as well as their perception regarding the importance of formation of mental resilience in children. The research was occurred using the semi-structured interview method in the year of 2022. Fifteen (15) school counselors participated in it. According to the data coming from the answers, the cultivation of emotional intelligence should be a priority in the field of education in cooperation with all members of the school community. However, several difficulties were mentioned for its cultivation as external factors such as the family background, the students' social interactions, their experiences and the educational system itself play an important role. The results of the research are considered

important to be used in relevant educational programs for students, as well as to form a basis for further research in the field of cultivating Emotional Intelligence and mental resilience by school counselors.

**Keywords:** Emotional intelligence, Empathy, School counselor, Mental health, Mental resilience.

## **Περιεχόμενα**

Περίληψη.....	iv
Περιεχόμενα .....	viii
Κατάλογος Πινάκων .....	xi
Κατάλογος Γραφημάτων.....	xiii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xiii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης.....	3
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος .....	3
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης .....	3
1.3 Εννοιολογική οριοθέτηση .....	4
1.3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη .....	4
1.3.2 Ψυχική ανθεκτικότητα .....	5
1.4 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της μελέτης .....	6
1.5 Επισκόπηση ερευνών.....	7



1.5.1 Έρευνες: Συναισθηματική νοημοσύνη .....	7
1.5.2 Έρευνες: Ψυχική ανθεκτικότητα.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συναισθηματική νοημοσύνη.....	13
2.1 Ιστορική εξέλιξη – Εκπρόσωποι.....	13
2.2 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	18
2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση.....	22
2.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και μαθητές .....	24
2.5 Τρόποι καλλιέργειας συναισθηματικής νοημοσύνης.....	27
2.6 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης .....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών .....	37
3.1 Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών.....	37
3.2 Κίνδυνοι ψυχικής υγείας μαθητών.....	42
3.3 Παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική υγεία των μαθητών .....	46
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ .....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μεθοδολογία της έρευνας .....	51
4.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας .....	51

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	52
4.3 Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας.....	52
4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	53
4.5 Το δείγμα της έρευνας.....	55
4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	56
4.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Αποτελέσματα .....</b>	<b>58</b>
5.1 Δείγμα.....	58
5.2 Πρώτος άξονας: ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	58
5.3 Δεύτερος άξονας: πρακτικές καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους .....	62
5.4 Τρίτος άξονας: εμπόδια στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους.....	66
5.5 Τέταρτος Άξονας: σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας.....	72
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....</b>	<b>77</b>
6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα .....	77

6.2 Προτάσεις.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	82

### **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1. Η σημασία του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 2. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον σύμβουλο ή από κάποια άλλη ειδικότητα.

Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά σχολικών συμβούλων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

Πίνακας 4. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως στόχος των σχολικών συμβούλων.

Πίνακας 5. Τεχνικές/Πρακτικές καλλιέργειας συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα των τεχνικών/πρακτικών για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 7. Εμπόδια στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 8. Οι ανασταλτικοί παράγοντες που επηρεάζουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 9. Η επίλυση των εμποδίων με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 10. Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων από τους σχολικούς συμβούλους.

Πίνακας 11. Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα

Πίνακας 12. Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη προστατευτικών μηχανισμών απέναντι σε θλιβερά γεγονότα.

Πίνακας 13. Σύνδεση της διαχείρισης του άγχους με την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

Ραβδόγραμμα 1. : Το δείγμα της έρευνας (%).

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

βλ.                   βλέπε

EBP               Emotion – Based Prevention for Head Start Children

EYFS             Early years Foundation stage

MSCEIT         Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

PATHS           Promoting Alternative Thinking Strategies

ΣΕΑ              Σύμβουλος Επαγγελματικής Αγωγής

SET              Social Emotional Tools

STEM            Science, Technology, Engineering, Mathematics

ΣΥΜΜΕΤ.        Συμμετέχοντες

UNCRC          United Nations Convention Rights of Child

UNICEF         United Nations International Children's Emergency Fund

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδέα ότι τα συναισθήματα συμβάλλουν και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη νοημοσύνη του ατόμου αποτελεί σχετικά μια πρόσφατη θεωρία που ξεκίνησε να εξετάζεται από τον 20ο αιώνα και εξελίσσεται μέχρι και σήμερα. Το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης αντανακλά τις συναισθηματικές πληροφορίες για τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου και για τους γύρω του με σκοπό την αποτελεσματική καθοδήγηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων και την ουσιαστική αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς η αναγνώριση των συναισθημάτων τους και των άλλων συνιστά μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα που συμβάλλει στην ψυχική ευεξία (Keefner, Parker, et al., 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένα σύστημα που διαθέτει και συναισθηματική και γνωστική πτυχή αναγνωρίζοντας και ταυτόχρονα ελέγχοντας τα συναισθήματα του εκάστοτε ατόμου (Jayalakshmi, & Magdalin, 2015). Μέσω αυτής μπορεί να προβλεφθεί η επιτυχία, να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις του ατόμου και να αυξηθεί η ικανότητα διαχείρισης και ο έλεγχος των ψυχικών διαταραχών.

Ιδιαίτερα, σημαντική κρίνεται η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ευεξία των μαθητών και των εκπαιδευτικών αυξάνοντας την ανθεκτικότητάς τους και δημιουργώντας ένα αμφότερο αίσθημα συναισθηματικής ικανοποίησης (Cerit, & Şimşek, 2021). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς που δεν εξαρτώνται από το πόσο έξυπνος είναι κάποιος και από τον δείκτη νοημοσύνης του. Μέσω της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης το άτομο μπορεί να μάθει νέα πράγματα, να εξελίξει τα ταλέντα του και να συνεχίσει να συλλέγει πληροφορίες για αυτά εσαεί. Είναι μια ικανότητα ευέλικτη και μπορεί να διδαχθεί ανεξάρτητα με το αν έχει κάποιος γεννηθεί ή όχι με αυτήν. (Sogolitappeh, Hedayat, et.al., 2018).

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η προβληματική της μελέτης, οι σκοποί και οι στόχοι της και η εννοιολογική οριοθέτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, εμπεριέχεται η αναγκαιότητα – σημαντικότητα της μελέτης καθώς και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ιστορική εξέλιξη, στους εκπροσώπους και στα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ταυτόχρονα, εξετάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης και το αντίκτυπο της στους μαθητές. Ιδιαίτερα, δίνεται έμφαση στους τρόπους καλλιέργειας της και στον ρόλο του συμβούλου σε αυτό το εγχείρημα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα σε συνάρτηση με τους μαθητές και οι κίνδυνοι ψυχικής υγείας. Επίσης, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική υγεία των μαθητών.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τους σκοπούς της, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, την αναγκαιότητα- χρησιμότητα της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το δείγμα που συμμετείχε, την διαδικασία συλλογής δεδομένων και τους περιορισμούς της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά την περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το δείγμα και οι τέσσερις άξονες των ερωτήσεων.

Τέλος στο έκτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και οι προτάσεις για τους σχολικούς συμβούλους σχετικά με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών.

## **Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης**

#### **1.1 Η διατύπωση του προβλήματος**

Η αξία της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης για την εξασφάλιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών είναι αναγκαίο να αναγνωρίζεται από όλους τους συμβούλους επαγγελματικής αγωγής. Ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της είναι καθοριστικός και σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος οφείλει να συνιστά πρωταρχική τους επιδίωξη. Ωστόσο, σημαντικό αντίκτυπο στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο εκάστοτε σύμβουλος για αυτόν τον σκοπό, οι απόψεις που έχει διαμορφώσει για το έργο του και την ανάγκη ύπαρξης σε αυτόν υψηλού δείκτη νοημοσύνης, τα εμπόδια που αντιμετωπίζει καθημερινά στην προσπάθειά του να προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τα διάφορα εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποιεί στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας καθώς και η σχέση που εντοπίζει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα (Keefe, Parker, et al., 2018). Ο προβληματισμός λοιπόν που έγκειται είναι κατά πόσο οι σχολικοί σύμβουλοι με γνώμονα τις παραπάνω συνιστώσες έχουν τη δυνατότητα να καθοδηγήσουν τα παιδιά στην υιοθέτηση χαρακτηριστικών που σχετίζονται άρρηκτα με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα.

#### **1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητριών/ών μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η θετική αυτοαντίληψη, η αυτό – διαχείριση. Παράλληλα, επιμέρους στόχος είναι η ανάδειξη τρόπων καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους



σχολικούς συμβούλους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό και τους ειδικούς ψυχικής υγείας. Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρηθεί ταυτόχρονα και η ανάδειξη παραγόντων επικινδυνότητας που μπορούν να επηρεάσουν την ψυχική υγεία των παιδιών καθώς και παράγοντες μέσω των οποίων τα μέλη του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών. Τέλος, θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις δύο υπό μελέτη έννοιες, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα εξετάζοντας κατά πόσο η ανάπτυξη της πρώτης δύναται να επηρεάσει θετικά την αντίστοιχη ανάπτυξη της δεύτερης.

### **1.3 Εννοιολογική οριοθέτηση**

#### **1.3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη**

Η εννοιολόγηση της κοινωνικής και κατ' επέκταση της συναισθηματικής νοημοσύνης είχε επιχειρηθεί ήδη από την εποχή του Δαρβίνου και το έργο του για τη σημασία της συναισθηματικής έκφρασης και συνεχίζει να εμπλουτίζεται μέχρι και σήμερα. Αρχικά, με τον όρο «Νοημοσύνη» η επιστημονική κοινότητα έχει ταυτίσει τη σκέψη και την ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται στο περιβάλλον. Έτσι, τα είδη των πληροφοριών που λαμβάνουν οι άνθρωποι καθημερινά διαμορφώνουν και τους διάφορους τύπους νοημοσύνης (Mayer, & Salovey, et. al., 2004).

Ο Γκάρντνερ στο βιβλίο του με τίτλο «Τα πλαίσια του νου» που δημοσιεύτηκε το 1983 αναφέρθηκε στην ύπαρξη διαφόρων ειδών νοημοσύνης τα οποία μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στην επιτυχία στηλιτεύοντας την καθιερωμένη πεποίθηση για την αποκλειστική ύπαρξη μιας μόνο νοημοσύνης που σχετίζεται με την ευφυΐα του ατόμου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι ο δείκτης νοημοσύνης και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελούν αντίθετες έννοιες αλλά ξεχωριστές καθώς άνθρωποι που διαθέτουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης δεν είναι απαραίτητο ότι θα διαθέτουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και το αντίστροφο. Κάποιες μορφές νοημοσύνης που αναγνωρίζει είναι η μουσική – ρυθμική νοημοσύνη, η χωροταξική, η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η κιναισθητική, η φυσιοκρατική, η υπαρξιακή, η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική (Goleman, 2011). Η ύπαρξη αυτών σύμφωνα με τον ίδιο χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και ο

συνδυασμός τους είναι ξεχωριστός για κάθε άτομο αφού έχει ανακαλυφθεί μέσα από έρευνες ότι ακόμα και τα παιδιά που είναι δίδυμα διαθέτουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η νοημοσύνη δεν εξαρτάται αποκλειστικά από βιολογικούς παράγοντες αλλά καθορίζεται και από τη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν σε αυτό (Θεοδοσάκης, 2011). Ωστόσο, δέκα χρόνια μετά επανέρχεται εστιάζοντας στα δύο είδη προσωπικής νοημοσύνης, τη διαπροσωπική νοημοσύνη την οποία ταυτίζει με την ικανότητα κατανόησης των άλλων ανθρώπων και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη που την ταυτίζει με την ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν ένα πρότυπο του εαυτού τους το οποίο να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητάς τους (Goleman, 2011).

### 1.3.2 Ψυχική ανθεκτικότητα

Ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει διαμορφωθεί από έρευνες ψυχολόγων οι οποίοι την ταυτίζουν με τη θετική προσαρμογή του ατόμου ανεξάρτητα από τις στρεσογόνες ή ψυχικά επιβαρυντικές καταστάσεις που βιώνει. Επίσης, στη βιβλιογραφία συναντάται και με τον όρο «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχογόνων καταστάσεων» και από μεγάλη μερίδα επιστημόνων θεωρείται αντικείμενο μάθησης, μια δηλαδή επίκτητη δεξιότητα που μπορεί να κατακτηθεί μέσω της άσκησης (Κυριάκου, 2016). Είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει τόσο τους παράγοντες κινδύνου όσο και τους προστατευτικούς παράγοντες σχετικά με την ψυχική υγεία (Jayalakshmi, & Magdalin, 2015). Ειδικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα διαθέτει δύο στοιχεία που την χαρακτηρίζουν, το πρώτο είναι ένα τραυματικό γεγονός που μπορεί να βιώνει ή να έχει βιώσει το εκάστοτε άτομο και το δεύτερο η επιτυχημένη προσαρμογή του στις νέες συνθήκες της ζωής του. Ο ρόλος της είναι μεσολαβητικός ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική υγεία και αποτελείται από δύο επίπεδα, το ατομικό που συνδέεται με την ικανότητα να αντιμετωπίζει επιβαρυντικά για τον ψυχισμό του γεγονότα και το επικοινωνιακό που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο το οικογενειακό περιβάλλον αντιμετωπίζει δυσχερείς καταστάσεις και προετοιμάζει τα μέλη του για την αντιμετώπιση και την προσαρμογή σε αυτές (Akbari, & Khormaiee, 2015). Ο μελετητής Masten είχε υποστηρίξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνιστά ένα πλέγμα χαρακτηριστικών που καλλιεργούν την προσαρμογή του ατόμου παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που

αντιμετωπίζει και ταυτόχρονα είναι μια διαρκής διαδικασία που δέχεται επιδράσεις από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (Ματσόπουλος, 2011). Στη συνέχεια, οι ερευνητές Freitas και Downey τοποθετήθηκαν σχετικά με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην προσαρμογή του ατόμου όταν βιώνει τραυματικά γεγονότα, οδηγούμενοι στο συμπέρασμα ότι η επίδειξη της από τα παιδιά σε αντίστοιχες καταστάσεις εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον και τα εγγενή χαρακτηριστικά τους. Αργότερα ο McDonald στην προσπάθειά του να συμβάλλει και εκείνος στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας πρόσθεσε ότι τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε παιδιού είναι σε θέση να ενισχύσουν την ψυχική του υγεία και ταυτόχρονα να βελτιώσουν τις σχολικές επιδόσεις. Ωστόσο, μετέπειτα επικράτησε η αντίληψη ότι τον μεγαλύτερο ρόλο στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας διαδραματίζει το περιβάλλον το οποίο αναπτύσσεται το άτομο και λιγότερο τα ατομικά του χαρακτηριστικά (Ματσόπουλος, 2011). Η θεωρία της ανθεκτικότητας εξελίχθηκε σταδιακά με την πάροδο του χρόνου εστιάζοντας στον τρόπο ανάπτυξης και καλλιέργειας στρατηγικών αντιμετώπισης για τη διαχείριση του άγχους και τη διαχείριση τραυματικών εμπειριών (Gamble, & Crouso, 2020).

#### **1.4 Αναγκαιότητα – Σημαντικότητα της μελέτης**

Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι σημαντική, καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών είναι καθοριστικός (Caldarella, & Millet, et al., 2019).

Επιπλέον στη σημερινή εποχή η ύπαρξη σχολείων που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στη λειτουργία αυτών όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση ιδιαίτερα του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην προώθησή τους κρίνεται σημαντική, καθώς συνιστά το κατάλληλο πρόσωπο ώστε να εισάγει δημιουργικές τεχνικές και να αντισταθμίζει τα εμπόδια αποτελεσματικότερα εξασφαλίζοντας ένα θετικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές (Yu, & Xu, et al., 2022).

## 1.5 Επισκόπηση ερευνών

### 1.5.1 Έρευνες: Συναισθηματική νοημοσύνη

Στην περιοχή του Βιετνάμ πραγματοποιήθηκε μια σύγχρονη έρευνα με αντικείμενο μελέτης τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ψυχικά προβλήματα των εφήβων. Σε αυτήν συμμετείχαν εννέα δημόσια σχολεία που επιλέχθηκαν τυχαία από τον Επαρχιακό Κατάλογο του Τμήματος Επιμόρφωσης και Εκπαίδευσης λυκείων. Οι τάξεις των λυκείων στη συγκεκριμένη χώρα είναι η 10, 11 και 12. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς ανώνυμα το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την κατάθλιψη, το αίσθημα άγχους, και τη μοναξιά. Όλα τα στοιχεία αξιολογήθηκαν σε κλίμακα τεσσάρων βαθμών σχετικά με το πόσο συχνά το κάθε παιδί είχε βιώσει κάποιες από αυτές τις συνθήκες. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των προβλημάτων ψυχικής υγείας των εφήβων στο Βιετνάμ. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε συνολικά από 1593 μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν σημαντικά λιγότερα συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους και στρες. Εξετάζοντας περαιτέρω τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των προβλημάτων ψυχικής υγείας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που είχαν υψηλότερες βαθμολογίες ευεξίας, αυτοελέγχου και συναισθηματικότητας είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην κατάθλιψη, το άγχος και το στρες. Έτσι, η έρευνα καταλήγει ότι τα παιδιά που είχαν ανεπτυγμένη τη συναισθηματικής νοημοσύνη ήταν λιγότερο πιθανόν να έχουν βιώσει ή να βιώσουν μελλοντικά ψυχικές διαταραχές (Nguyen, & Tran, et al., 2021).

Σε μια ακόμη έρευνα επιχειρήθηκε να εξεταστεί κατά πόσο το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και κατ' επέκταση στη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Οι πεντακόσιοι είκοσι τρεις συμμετέχοντες ήταν μαθητές 14 με 18 ετών από την Πορτογαλία και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη σε μια κλίμακα έξι βαθμών που κυμαίνονταν από το ένα που ταυτίζονταν με την απάντηση «συμφωνώ απόλυτα» και μέχρι το έξι «διαφωνώ απόλυτα». Τα αποτελέσματα της μελέτης φανέρωσαν ότι η ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές δύναται να

επηρεάσει την αυτό- αποτελεσματικότητα τους διαμορφώνοντας θετική αντίληψη για τον εαυτό τους. Επίσης, μαθητές που αντιλαμβάνονταν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης φάνηκε ότι στο παρελθόν είχαν μπορέσει να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις και να τις ξεπεράσουν συγκριτικά με τους μαθητές που δεν αντιλαμβάνονταν τη σπουδαιότητα της. Τέλος, σημαντικό στοιχείο της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές με συναισθηματική έκφραση ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου (Costa, & Faria, 2020).

Μαθητές λυκείου από την πολιτεία Γιούτα συμμετείχαν σε μελέτη που είχε ως σκοπό την ανάδειξη του προγράμματος «Ισχυροί Έφηβοι» και τη συμβολή του στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 28 μαθητές και διήρκεσε δώδεκα εβδομάδες. Στο διάστημα αυτό εκπαιδευμένοι σχολικοί σύμβουλοι εφάρμοζαν το πρόγραμμα ανά τάξη. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι έφηβοι μετά το πέρας των δώδεκα εβδομάδων μπορούσαν να εκφράζουν καλύτερα τα συναισθήματα τους χωρίς να φοβούνται. Αντίστοιχα, οι σύμβουλοι που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος υποστήριξαν ότι θεωρούν αναγκαία την ένταξη του προγράμματος «Ισχυροί Έφηβοι» στη συμβουλευτική διαδικασία καθώς παρατήρησαν σημαντικές αλλαγές στην έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών (Caldarella, & Millet, et al., 2019).

Έρευνα για το πώς επηρεάζει η συμβουλευτική διαδικασία την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών επιχειρήθηκε σε ένα σχολείο σε μια πόλη της Ινδίας με το όνομα Kanchipuram. Το δείγμα αποτελέσαν είκοσι έξι μαθητές από τους σαράντα έξι μιας τάξης εκ των οποίων οι δώδεκα ήταν αγόρια και οι δεκατέσσερις κορίτσια. Πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολογήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Οι μαθητές έλαβαν και ατομική και ομαδική συμβουλευτική. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης εντόπισαν αλλαγές στην συμπεριφορά των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικών συμβούλων στα σχολεία με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών και τη θετική επιρροή τους σε κοινωνικές και σχολικές δραστηριότητες (Rajkamal, & Prema, 2019).

### 1.5.2 Έρευνες: Ψυχική ανθεκτικότητα

Στη νότια Αυστραλία διεξήχθη μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς ώστε να εξεταστεί ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών τους και με ποιόν τρόπο συμβάλλουν στην προστασία των μαθητών όταν αυτοί βρίσκονται σε κίνδυνο. Στην έρευνα για την ύπαρξη ποιοτικότερων αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε μια μεικτή μέθοδος η οποία περιλάμβανε ερωτηματολόγια και ατομικές συνεντεύξεις. Σε αυτήν συμμετείχαν πενήντα επτά καθηγητές οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την έννοια της ανθεκτικότητας, ανάπτυξη στρατηγικών καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας, την καθοδήγηση των μαθητών σε θέματα διαχείρισης άγχους, την ενεργή ενθάρρυνση των μαθητών για την παρακολούθηση τους από ειδικούς ψυχικής υγείας και την προώθηση του αθλητισμού ως μέσο ψυχικής ξεκούρασης. Τα αποτελέσματα της μεικτής μεθόδου έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στην απαιτητική δουλειά τους και λιγότερο στη χρήση προστατευτικών μηχανισμών και στρατηγικών για τη βοήθεια των παιδιών που αντιμετώπιζαν προβλήματα. Επίσης, οι καθηγητές φαίνεται ότι έδωσαν λιγότερη έμφαση στη συναισθηματική ενθάρρυνση των μαθητών. Ταυτόχρονα αν και μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τους ανθεκτικούς μαθητές και να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες έδειξαν έντονο ενδιαφέρον να προσφέρουν τη βοήθεια τους στους μαθητές με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες. Όμως, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν περιορισμένη κατανόηση της έννοιας της ανθεκτικότητας αφού όταν τους ζητήθηκε να αναφερθούν σε χαρακτηριστικά ανθεκτικών παιδιών αναφέρθηκαν σε στοιχεία που σχετίζονται με παιδιά με υψηλές σχολικές επιδόσεις (Green, & Oswald, et al., 2007).

Μια ακόμη έρευνα που σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Καλιφόρνιας χρησιμοποιώντας ήδη υπάρχοντα σχολικά δεδομένα που είχαν συλλεχθεί από ερωτηματολόγια. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι κίνδυνοι για την υγεία των μαθητών και τα πλεονεκτήματα της ψυχικής ανθεκτικότητας σε αυτήν. Η μελέτη επικεντρώθηκε σε τρεις ανασταλτικούς παράγοντες της υγείας των εφήβων. Ο πρώτος ήταν κακοί δείκτες σωματικής υγείας των παιδιών, ο δεύτερος η

έλλειψη άσκησης και ο τρίτος η κακή διατροφή. Ως επιπρόσθετοι κίνδυνοι αναφέρθηκαν η χρήση ουσιών και η βία. Αντίστοιχα, στην έρευνα εντάχθηκαν και ευεργετικοί παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων, όπως η συναισθηματική φροντίδα, οι ευκαιρίες συμμετοχής στην τάξη και η ενθάρρυνση. Τα αποτελέσματα πρόβαλλαν τη θετική σχέση ανάμεσα στη φυσική δραστηριότητα και την ψυχική υγεία των μαθητών σε συνάρτηση και με την καλή διατροφή. Αντίθετα, η χρήση ουσιών συνδέθηκε με μειωμένη προσοχή, έλλειψη κινήτρων και αρνητική στάση προς το σχολείο. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η παρουσία βίας στο σχολικό περιβάλλον. Όσον αφορά, τους προστατευτικούς παράγοντες, η καλλιέργεια τους στο σχολείο βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να αντιμετωπίσουν καλύτερα τους κινδύνους. Συνοψίζοντας, τα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά μαθητών με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν λιγότερα ποσοστά εμφάνισης επικίνδυνων συμπεριφορών, καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών και ποιοτικότερες σχολικές επιδόσεις (Hanson, Austin, et al., 2004).

Το Ηνωμένο Βασίλειο στην προσπάθεια του να διαμορφώσει ένα καινοτόμο και δημιουργικό πρόγραμμα για να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο δημιούργησε το «Arts on Prescription» (AoP). Στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών μέσω της προώθησης του από το σχολικό προσωπικό. Οι έφηβοι που συμμετείχαν ήταν ηλικίας 13 – 16 ετών και η έρευνα εφαρμόστηκε σε 10 σχολεία στην Ανατολική Αγγλία. Οι αλλαγές στη ανθεκτικότητα των παιδιών αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας την κλίμακα ψυχικής ευεξίας Warwick-Edinburgh και την κλίμακα ανθεκτικότητας οι οποίες εφαρμόστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση έπειτα από παρακολούθηση τριών μηνών. Ο συνολικός αριθμός των εφήβων που συμμετείχαν ανέρχονταν σε 91 άτομα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η αξιοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους είχε θετικό αντίκτυπο στην ψυχική ευημερία και ανθεκτικότητα των μαθητών και η συστηματική εφαρμογή του δύναται να ενισχύσει τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Efsthathopoulou, & Bungay, 2021).

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η σημασία του ρόλου των σχολικών συμβούλων στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών μετά από φυσικές καταστροφές στην κοινότητα τους ή το σχολείο τους διενεργήθηκε μια έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σε αυτήν συμμετείχαν επτά σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι μεταξύ άλλων ανέφεραν ότι η κοινή εμπειρία που βίωσαν μαζί με τους μαθητές τους λόγω κάποιας φυσικής καταστροφής ή ακραίου καιρικού φαινομένου λειτούργησε θετικά στην παροχή ουσιαστικότερης βοήθειας και στήριξης των μαθητών με στόχο την αντιμετώπιση και διαχείριση του ψυχικού τραύματος και των αγχωτικών διαταραχών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε μέσω «email» είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Πιο συγκριμένα, οι σύμβουλοι μέσω της συνέντευξης επισήμαναν ότι αξιοποίησαν την ενσυναίσθηση έτσι ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των παιδιών και να τα βοηθήσουν να τα αντιμετωπίσουν. Κάθε σύμβουλος κλήθηκε να απαντήσει στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Ποια φυσική καταστροφή βιώσατε ως επαγγελματίας σχολικός σύμβουλος ή ως ασκούμενος;
2. Πώς επηρεαστήκατε προσωπικά;
3. Πριν από πόσο καιρό συνέβη αυτό;
4. Νιώθετε ότι βοήθησε η προσωπική σας εμπειρία με τη φυσική καταστροφή να διαχειριστείτε καλύτερα τα ψυχικά τραύματα των μαθητών;
5. Εάν ναι, γιατί πιστεύετε ότι η δική σας εμπειρία με τη φυσική καταστροφή σας βοήθησε να παρέχετε υποστήριξη;
6. Βιώσατε εσείς κάποιο τραύμα;
7. Αν ναι, πώς το αντιμετωπίσατε;



8. Ποίοι προστατευτικοί παράγοντες θεωρείτε ότι βοήθησαν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αυτή την καταστροφή ;

Από τους επτά συμβούλους που απάντησαν, οι δύο από αυτούς βίωσαν τυφώνες και οι άλλοι πέντε ανεμοστρόβιλους. Όλοι ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν το άγχος μέσω πρακτικών αυτοφροντίδας και επαγγελματικής και προσωπικής υποστήριξης από συναδέλφους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν την αναγκαιότητα στελέχωσης των σχολείων με σχολικούς συμβούλους καθώς ο αριθμός των μαθητών που έρχεται αντιμέτωπο με φυσικές καταστροφές είναι μεγάλος και η υποστήριξη τους κρίνεται αναγκαία για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσω της υποστήριξης των μαθητών αισθάνθηκαν περισσότερο χρήσιμοι στην κοινωνία και μπόρεσαν να διαχειριστούν και οι ίδιοι καλύτερα το ψυχικό τραύμα μιας καταστροφής (Warbington, & Owenby, et al., 2019).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συναισθηματική νοημοσύνη**

### **2.1 Ιστορική εξέλιξη – Εκπρόσωποι**

Ο Αριστοτέλης περίπου το 350 π.Χ. διατύπωσε τον ορισμό της νοημοσύνης έχοντας ως κριτήριο τον στόχο σε τρεις τομείς. Ο πρώτος ήταν ο Θεωρητικός ή Επιστημονικός και σχετιζόταν με την αιώνια γνώση, ο δεύτερος η Πρακτική σοφία, δηλαδή η σημασία του να πράττεις το σωστό για τον σωστό λόγο και ο τρίτος ήταν ο Παραγωγικός ο οποίος ταυτίστηκε με την ικανότητα κάποιου να κατασκευάζει και να δημιουργεί κάτι από την αρχή. Αργότερα, τον 18<sup>ο</sup> αιώνα ο Γερμανός φιλόσοφος Καντ αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης αναφερόμενος στον καθαρό λόγο, στον πρακτικό και στη κρίση. Η άποψη αυτή αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν αρκετά ρηξικέλευθη για την εποχή και συνέβαλλε δυναμικά μαζί με αυτήν του Αριστοτέλη στη μελέτη της νοημοσύνης στις αρχές του 20<sup>ο</sup> αιώνα καθώς οι θεωρητικοί τότε ξεκίνησαν να μελετούν τη νοημοσύνη ξεχωριστά από την έννοια της γνωστικής ικανότητας (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018).

Στη συνέχεια ο ερευνητής Sternberg επιχείρησε να χωρίσει τη νοημοσύνη σε τρεις κατηγορίες, την Αναλυτική ικανότητα, δηλαδή την ολοκλήρωση νοητικών τεστ, τη Δημιουργική νοημοσύνη, δηλαδή τις καινοτόμες ιδέες και την Πρακτική νοημοσύνη που συνδέθηκε με την κατασκευή ενός αντικειμένου. Η θεωρία του δέχθηκε πληθώρα κριτικών και από πολλούς ταυτίστηκε με αυτή του Αριστοτέλη (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018).

Τέλος, οι Robinson και Aronica επισήμαναν την ύπαρξη τριών χαρακτηριστικών της νοημοσύνης. Το πρώτο χαρακτηριστικό που της απέδωσαν ήταν η διαφορετικότητα καθώς η εξυπνάδα των ανθρώπων μπορεί να έχει πολλές μορφές. Επίσης, της απέδωσαν το χαρακτηριστικό της δυναμικότητας τονίζοντας την ικανότητα αλληλεπίδρασης από το περιβάλλον και την επιρροή αυτού στον εκάστοτε άνθρωπο. Το τρίτο χαρακτηριστικό ήταν η μοναδικότητά της αφού η ευφυΐα του κάθε ατόμου είναι ξεχωριστή (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018).

Ο όρος κοινωνική νοημοσύνη εμπεριέχει την ικανότητα διαίσθησης κι αναγνώρισης του συναισθήματος με σκοπό την έκφραση αυτού και την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου την κατάλληλη χρονική στιγμή, στο σωστό πλαίσιο και με το σωστό άτομο. Ως γενικός της στόχος έχει οριστεί το θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον με στόχο τη δημιουργία αυθεντικών και αποτελεσματικών σχέσεων (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018). Όπως έχει γίνει ήδη αντιληπτό, η κοινωνική νοημοσύνη προϋπήρχε της συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτέλεσε βασικό πυρήνα για τη μετέπειτα ύπαρξή της. Η κοινωνική νοημοσύνη εισήχθη για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο E. Thorndike το 1920 ο ως «η ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των ανθρώπων». Αργότερα άλλοι ερευνητές δημιούργησαν τεστ με σκοπό να αξιολογήσουν τις κρίσεις σε κοινωνικές καταστάσεις, την αναγνώριση της νοητικής κατάστασης του ομιλητή, τη μνήμη και τη συναισθηματική έκφραση (Keefner, Parker, et al., 2018). Επιπλέον, οι επιστήμονες Χατς και Γκάρντνερ επιχείρησαν να προσδώσουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στη διαπροσωπική – κοινωνική νοημοσύνη τα οποία σχετίζονται με την οργανωτικότητα και τις ηγετικές δεξιότητες, την ικανότητα διαπραγμάτευσης, την επαφή και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων (Goleman, 2011). Εντούτοις, τα θεμέλια της διαμόρφωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μια ανεξάρτητη έννοια απαγκιστρωμένη από εκείνη της κοινωνικής νοημοσύνης τέθηκαν όταν η δεύτερη άρχισε να μελετάται παράλληλα με την αλεξιθυμία, δηλαδή τη δυσκολία αναγνώρισης, κατανόησης και περιγραφής των συναισθημάτων (Keefner, Parker, et al., 2018).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν δύο διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, η μια συνδέει τη συναισθηματική νοημοσύνη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ενώ η δεύτερη με ικανότητες (Keefner, & Parker, et al., 2018). Οι πρώτοι που ανέπτυξαν τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαμόρφωσαν την πρώτη εννοιολογική της προσέγγιση ήταν οι P. Salovey και J. Mayer το 1990 ορίζοντας την ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα του. Πιο συγκεκριμένα, ταύτισαν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης με τέσσερις τομείς, την αντίληψη των συναισθημάτων, τη χρήση τους για τη διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόησή τους και

τη διαχείριση αυτών. Αυτοί οι τέσσερις τομείς αποτέλεσαν το μοντέλο των τεσσάρων κλάδων. Ο πρώτος κλάδος περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου και των άλλων, τη λεκτική αντίληψη, τον προσδιορισμό των συναισθημάτων και την έκφραση τους. Ο δεύτερος κλάδος συνδέθηκε με την ικανότητα του συναισθήματος να λειτουργεί βοηθητικά και να διευκολύνει τη σκέψη. Στον τρίτο κλάδο κυριάρχησε η εκτίμηση και ανάλυση του συναισθήματος που βοηθά στην οριοθέτηση των συναισθηματικών εντάσεων και στη σταδιακή αλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου. Τέλος, ο τέταρτος κλάδος περιλάμβανε τη διαχείριση των συναισθημάτων, την καλλιέργεια της αυτογνωσίας και την κοινωνική συνείδηση που έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση ή αλλαγή των συναισθημάτων του ατόμου απέναντι σε κάποια κατάσταση (Mayer, & Salovey, et al., 2004).

Η δεύτερη εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει συνδεθεί με τα «μικτά μοντέλα», σύμφωνα με τη θεωρία των οποίων η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά ένα κράμα χαρακτηριστικών και ικανοτήτων και αποτελείται από τα τρία επίπεδα: α) τη γνώση των συναισθημάτων β) την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης τους σε πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις και γ) τα χαρακτηριστικά που αντανακλούν τη συμπεριφορά των ατόμων με συγκεκριμένο τρόπο σε συναισθηματικές καταστάσεις. Ιδιαίτερα, το κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας αυτής είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εξετάζεται ως μια ενιαία μορφή νοημοσύνης κάνοντας αντιληπτό ότι η γνωστική επεξεργασία συνδέεται με τα συναισθήματα και με τη γενική νοημοσύνη και για αυτόν τον λόγο είναι αναγκαίο να αξιολογείται μέσω μέτρων απόδοσης, τα οποία προϋποθέτουν την εκτέλεση από τους ερωτηθέντες διακριτών εργασιών με σκοπό την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (Keefner, Parker, et al., 2018).

Ο ψυχολόγος Σάλοβι προσθέτει στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης την αυτοεπίγνωση, δηλαδή την αναγνώριση ενός συναισθήματος τη στιγμή της δημιουργίας του, την ικανότητα παρατήρησης των πραγματικών συναισθημάτων που αισθάνεται το άτομο και παράλληλα εντάσσει στον ορισμό την εξεύρεση κινήτρων και τον χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 2011).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ως θεωρία δημοφιλής τη δεκαετία του 1990 με το βιβλίο του D. Goleman «Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ» όπου σύμφωνα με τον ίδιο αυτή παρατηρείται όταν ένα άτομο διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες όπως αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες είναι σε θέση να αξιοποιήσει στον κατάλληλο τόπο και χρόνο για να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κατάσταση ανεξάρτητα από το επίπεδο του δείκτη νοημοσύνης του (iq) (Livesey, 2017). Ο D. Goleman επιπρόσθετα υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα έχουν την ικανότητα να προσανατολίζουν τους ανθρώπους οδηγώντας τους να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές καταστάσεις που βιώνουν και τους βοηθούν να έρθουν σε επαφή με τον κίνδυνο, να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής και να επιβιώσουν. Ειδικότερα η ίδια η συναισθηματική νοημοσύνη εξοπλίζει το άτομο με ικανότητες όπως εύρεση κινήτρων, ανθεκτικότητα στην απογοήτευση, ενσυναίσθηση και ελπίδα (Goleman, 2011). Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι θεώρησε την κοινωνική νοημοσύνη αλληλένδετη με τη συναισθηματική νοημοσύνη εντάσσοντας σε αυτές έννοιες όπως αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική δεξιότητα, ενσυναίσθηση και κίνητρο (Keefner, & Parker, et al., 2018).

Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας ξεκίνησε μεταξύ των δεκαετιών 1950 – 1960 και 1970 κατά την περίοδο των οποίων πραγματοποιήθηκαν έρευνες σε παιδιά που προέρχονταν από σχιζοφρενείς γονείς. Ιδιαίτερα, οι ερευνητές Werner και Smith ασχολήθηκαν με περισσότερα από εξακόσια ενενήντα οχτώ (698) άτομα από την Πολυνησία στο πλαίσιο της έρευνας που φέρει τον τίτλο «Kauai Longitudinal Hawaii Study». Το 30% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκτέθηκαν σε τέσσερις παράγοντες που συμπεριελάμβαναν τη φτώχεια, τις επιπλοκές κατά την περίοδο κύησης, την παθολογία του γονέα και τις οικογενειακές συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα μεταξύ άλλων απέδειξαν ότι η θετική προσαρμογή των παιδιών συνδέθηκε με την υγιή σχέση τους με τους γονείς, τις επιτυχίες στο σχολείο, τη συμμετοχή τους σε θρησκευτικές κοινότητες και τη συναισθηματική υποστήριξη τους από κάποιο πρόσωπο που δεν ανήκε στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. Κατά την πάροδο του χρόνου οι ερευνητές της ψυχικής ανθεκτικότητας επιχείρησαν να εντοπίσουν τους προστατευτικούς παράγοντες που

ενίσχυσαν την ψυχική υγεία των παιδιών καθώς και τους παράγοντες που τη δυσχέραναν στους οποίους μεταξύ άλλων εντάσσονται η κακομεταχείριση, η βία, η ασθένεια και η κακή ψυχική υγεία των γονέων. Οι έρευνες του Rutter το 1979 στη συνέχεια προσανατολίστηκαν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδιών που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα αναδεικνύοντας τρεις σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν. Ο πρώτος παράγοντας ήταν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ο δεύτερος τα χαρακτηριστικά των οικογενειών τους και ο τρίτος τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσονται (Ματσόπουλος, 2011).

Η θεωρία Οικολογικών Συστημάτων του Bronfenbrenner συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στις έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα καθώς υποστηρίζει ότι το παιδί αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός αρκετά σύνθετου κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο το επηρεάζει και το διαμορφώνει (Green, & Oswald, et al, 2007).

Στις αρχές του 1980 ο ερευνητής Garmezy συνειδητοποίησε ότι πολλά παιδιά που ήταν επιρρεπή λόγω του ιστορικού τους στην ψυχοπαθολογία παρουσίαζαν υγιή προσαρμογή γεγονός που συντέλεσε στην αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και όχι στο επιβαρυνόμενο ιστορικό τους. Μετέπειτα ο Garmezy σε συνεργασία με τους Masten και Tellegen δημιούργησαν ένα ερευνητικό πρόγραμμα που ονομάστηκε «Project Competence» στοχεύοντας στη μελέτη των δεξιοτήτων που έχουν ή όχι τα παιδιά που αναπτύσσονται σε μη υγιές ψυχικό περιβάλλον θέτοντας τα θεμέλια μελέτης της έννοιας «Αντίσταση στο Στρες». Με βάση την τελευταία οι μελετητές δημιούργησαν τρία μοντέλα, το μοντέλο Αντίστασης στο Στρες και Αντιστάθμισης, το μοντέλο της Πρόκλησης και το μοντέλο των Προστατευτικών παραγόντων. Το 1990 διατυπώθηκαν δυο σημαντικές μελέτες οι οποίες αναδιαμόρφωσαν τον τρόπο μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας προσθέτοντας και τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος σε συνάρτηση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού στην απόκτηση ψυχικής ανθεκτικότητας (Ματσόπουλος, 2011).

## 2.2 Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την Εγκυκλοπαίδεια Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, η συναισθηματική νοημοσύνη εξετάζεται με γνώμονα τρία κύρια εννοιολογικά μοντέλα για τα οποία ήδη έχει επιχειρηθεί μια αναφορά. Το πρώτο μοντέλο εισήχθη από τους ερευνητές Salovey και Mayer το οποίο καθιστά τη συναισθηματική νοημοσύνη μια ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων με σκοπό τη διευκόλυνση της σκέψης. Το δεύτερο μοντέλο «οικοδομήθηκε» από τον Goleman ο οποίος συσχέτισε τη συναισθηματική νοημοσύνη με ένα φάσμα ικανοτήτων. Τέλος, το μοντέλο του Bar – On την ταύτισε με τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Bar – On, 2006), και τη συναισθηματική διευκόλυνση των συναισθημάτων ώστε η διαχείριση αυτών να διευκολύνει και όχι να δυσχεραίνει την καθημερινότητα του. Όσον αφορά, το πρώτο μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρήθηκε ως ένα είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες που αντιπροσωπεύουν τέσσερις διαστάσεις: α) την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω της οποίας κατανοούνται τα συναισθήματα εις βάθος και εκφράζονται ευκολότερα, η διαδικασία διατελείται παρακολουθώντας και ανιχνεύοντας τα συναισθηματικά ερεθίσματα των φυσικών και ψυχολογικών καταστάσεων και αποκτώντας παράλληλα επίγνωση και ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων ατόμου αναλύοντας τις συναισθηματικές πληροφορίες και οδηγώντας στην επίλυση προβλημάτων, β) στη λήψη αποφάσεων και τη χρήση των ίδιων των συναισθημάτων με στόχο να μεταβάλλουν τη διάθεση και να προσαρμοστούν στις εκάστοτε συνθήκες γ) την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων με σκοπό τη βελτίωση προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων και την παρατήρηση των αλλαγών που συντελούνται σε αυτά στο πέρασμα του χρόνου και δ) τη διαχείριση των συναισθημάτων για την επίτευξη στόχων και βελτίωση του τρόπου ζωής η οποία προϋποθέτει την ικανότητα διατήρησης, μετατόπισης και κάλυψης των συναισθηματικών αντιδράσεων είτε πρόκειται για τον έλεγχο μιας θετικής αντίδρασης σε μια σημαντική στιγμή είτε τη μετρίαση των αρνητικών συναισθημάτων που οφείλεται σε κάποιο πρόσωπο (Καφέτσιος, Πετράτου, 2005). Οι τέσσερις διαστάσεις είναι ιεραρχημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να συντελούνται σταδιακά σύμφωνα με τις γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας των συναισθημάτων (Keefe, Parker, et al., 2018).

Ερευνητές που διεξάγουν μελέτες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των ατόμων συχνά αξιοποιούν το μοντέλο των ικανοτήτων το οποίο αξιολογείται μέσω τεστ νοημοσύνης τα οποία μετρούν τη μέγιστη απόδοση όπως ενδείκνυται για μια μορφή νοημοσύνης. Σε τέτοιου είδους τεστ ουσιαστικά ζητούν από τους συμμετέχοντες να παρέχουν στοιχεία της νοημοσύνης τους με γνώμονα τη γνώση των ικανοτήτων τους. Ωστόσο μπορεί να υπάρξουν και διαφορετικές μορφές μέτρησης ανάλογα με την αντίληψη των ικανοτήτων των ατόμων, την υπερεκτίμηση ή υποτίμηση αυτών καθιστώντας απαιτητική τη διαδικασία λόγω της ευαλωτότητας στην παραποίηση και των κοινωνικών προτύπων (Keefner, Parker, et al, 2018).

Το τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey – Caruso (MSCEIT) αποτελεί βασικό μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων της καθώς αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους και επιλύουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα. Οι κλάδοι εξετάζονται με οκτώ εργασίες, δύο για κάθε έναν. Ο πρώτος που περικλείει την αντίληψη των συναισθημάτων αξιολογείται με δύο εργασίες αντίληψης, η πρώτη αναφέρεται ως εργασία προσώπων και περιλαμβάνει την αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω εκφράσεων σε φωτογραφίες των προσώπων και η δεύτερη εμπεριέχει τον εντοπισμό των συναισθημάτων μέσω εικόνων τοπίων και αφηρημένης τέχνης. Οι ερωτηθέντες και για τις δύο εργασίες χρειάζεται να βαθμολογήσουν σε μια κλίμακα πέντε βαθμών που αντιπροσωπεύει ο καθένας ένα συναίσθημα για κάθε ερέθισμα. Οι δυο εργασίες που αξιοποιούνται για τον επόμενο κλάδο είναι αρχικά η αξιολόγηση του πόσο διαφορετικά οι διαθέσεις μπορούν να ευκολύνουν συγκεκριμένες γνωστικές δραστηριότητες και η εργασία των αισθήσεων που εμπεριέχει τη σύγκριση των συναισθημάτων με άλλες αισθήσεις, όπως το χρώμα, το φως και τη θερμοκρασία. Οι δύο αυτές εργασίες επιδιώκουν από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν ποια από τα διαφορετικά συναισθήματα ταιριάζουν καλύτερα με μια δραστηριότητα. Στον τρίτο κλάδο κατανόησης των συναισθημάτων αξιολογούνται δύο τεστ πολλαπλής επιλογής. Το πρώτο τεστ αλλαγών εμπεριέχει ερωτήσεις για το πώς συνδέονται τα συναισθήματα με συγκεκριμένες καταστάσεις και πώς αυτά δύναται να μεταβληθούν και να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου. Έπειτα, το τεστ ανάμειξης περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το πώς διαφορετικά συναισθήματα συνδυάζονται



και αλληλοεπιδρούν για να σχηματίσουν καινούργια συναισθήματα. Οι ερωτηθέντες αντίστοιχα καλούνται να επιλέξουν την καταλληλότερη απάντηση από τις πέντε πιθανές επιλογές που τους δίνονται. Τέλος, ο τέταρτος κλάδος που στοχεύει στη διαχείριση των συναισθημάτων αξιολογείται με δύο τεστ κρίσης καταστάσεων χρησιμοποιώντας κάποιες βινιέτες που απεικονίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Το πρώτο τεστ διαχείρισης συναισθημάτων εμπειρικλείει κρίσεις σχετικά με στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή σε κάθε κατάσταση και το δεύτερο τεστ συναισθηματικών σχέσεων αποτελείται από κρίσεις που σχετίζονται με στρατηγικές για τη διαχείριση των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή. Και για τα δύο τεστ είναι απαραίτητο οι ερωτηθέντες να βαθμολογήσουν το επίπεδο αποτελεσματικότητας των διαφόρων στρατηγικών που βαθμολογούνται από το ένα που ισοδυναμεί με τη δήλωση «πολύ αναποτελεσματική» μέχρι το πέντε που ισοδυναμεί με τη δήλωση «πολύ αποτελεσματική» (Keefner, Parker, et al., 2018). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης των ερευνητών Mayer, Salovey και Caruso συμπεριλαμβάνει μια συνολική αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με κριτήριο τις τέσσερις διαστάσεις της, ζητώντας από τους συμμετέχοντες να συνδυάσουν τη γνωστική τους ικανότητα και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Η ορθότητα των απαντήσεων τους καθορίζεται από τη συμφωνία αυτόν με τις απαντήσεις των εμπειρογνομόνων καθώς και με βάση την αναλογία του δείγματος για μια συγκεκριμένη απάντηση. Το τεστ επιπρόσθετα θεωρείται ως το μοναδικό μέτρο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας για μεγάλο χρονικό διάστημα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε ανηλικούς ανάλογα την ηλικιακή περίοδο στην οποία βρίσκονται. Ωστόσο, σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι το τεστ αυτό πωλείται μαζικά και δεν αξιολογούνται πάντα από εγκεκριμένα πρόσωπα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα και στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Keefner, Parker, et al., 2018). Αξίζει να γίνει αναφορά και σε ένα ακόμη τεστ που είναι γνωστό με τον τίτλο «Τεστ κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων» (STEM) το οποίο εισήχθη από τους Maccann και Roberts και παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με το τεστ MSCEIT καθώς και σε αυτό ακολουθείται η μέθοδος παρουσίασης βινιέτων που απεικονίζουν πραγματικές κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις ζητώντας από τους ερωτηθέντες να επιλέξουν μέσα από μια λίστα με πέντε συναισθήματα ποιο

περιγράφει καλύτερα τον πρωταγωνιστή της εκάστοτε βινιέτας ή ποια θα ήταν η καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων του (Keefe, Parker, et al., 2018).

Το μοντέλο Bar – On στον αντίποδα επιχειρεί να συνδέσει τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη με την κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων που ενισχύει και διευκολύνει την καθημερινότητα των ατόμων. Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου μοντέλου οδήγησε σε πολύ σημαντικές διαπιστώσεις, αρχικά εντοπίστηκαν και ομαδοποιήθηκαν λογικά διάφορα είδη συναισθημάτων και κοινωνικών ικανοτήτων που επηρεάζουν θετικά την ψυχική υγεία, έπειτα κατορθώθηκε η σαφής εννοιολόγηση των ικανοτήτων και δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια από άτομα που εργάζονται στον χώρο της ψυχικής υγείας (Bar- On, 2006).

Τέλος, το μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης που προτείνει ο Γκόλμαν βοήθησε στην αναγνώριση τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες χωρίζονται σε δύο ζευγάρια ικανοτήτων την ατομική και την κοινωνική. Η ατομική ικανότητα συνδέεται με την αυτοεπίγνωση και την αυτοδιαχείριση οι οποίες αφορούν το ίδιο το άτομο. Στον αντίποδα η κοινωνική ικανότητα ταυτίζεται με την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων (Karibeeran, & Mohanty, 2019).

Η αυτεπίγνωση, η κατανόηση δηλαδή των προσωπικών συναισθημάτων περιλαμβάνει τον έλεγχο των αντιδράσεων και τη βαθιά αντίληψη αυτών. Η αυτεπίγνωση προϋποθέτει την προθυμία του ίδιου του ατόμου να διαχειριστεί τη δυσφορία που μπορεί να νιώσει εξαιτίας των αρνητικών συναισθημάτων του. Η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη καθώς χρειάζεται ο απαραίτητος χρόνος ώστε το άτομο να μάθει να αντιλαμβάνεται τον σκοπό των συναισθημάτων του όμως με την πάροδο του χρόνου η κατανόηση γίνεται ξεκάθαρη και βοηθάει το άτομο να πετυχαίνει τους στόχους του σε διάφορους τομείς. Η αυτοδιαχείριση χρησιμοποιεί την αντίληψη των συναισθημάτων με σκοπό την κατεύθυνση του ανθρώπου σε θετικές συμπεριφορές και τον έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων του. Ο φόβος που προκαλείται λόγω της εκδήλωσης ορισμένων συναισθημάτων και η συνακόλουθη σύγχυση των σκέψεων είναι αποδεκτές και λειτουργούν επικουρικά στην ανάλυση των συναισθημάτων και στην κατανόηση αυτών κάνοντας το άτομο να αισθανθεί άνετα με την κατάσταση που βιώνει. Η κοινωνική

επίγνωση που εντάσσεται στο δεύτερο ζευγάρι ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων δηλαδή, τι σκέφτονται και πως αισθάνονται άλλα άτομα ανεξάρτητα από τι αισθάνεται το ίδιο το άτομο. Βέβαια, η ικανότητα αυτή προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση των ατόμων που συναναστρέφεται το άτομο απομακρυσμένη από τις δικές του πεποιθήσεις και υποθέσεις για αυτά. Τέλος, η διαχείριση σχέσεων είναι μια ικανότητα που λειτουργεί σε πλήρη συνάρτηση με τις προηγούμενες τρεις και περιλαμβάνει την επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων και ταυτόχρονα την επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων ώστε να εξασφαλίζεται η επικοινωνία και να χειρίζονται αποτελεσματικά οι τυχόν αντιπαραθέσεις (Bradberry, & Greaves, 2019).

### **2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση**

Η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων έχει την ικανότητα να εξελίσσεται σύμφωνα με την ηλικιακή περίοδο και να δέχεται σημαντικές επιρροές από κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Μέσα από διάφορες μελέτες για τη συναισθηματική νοημοσύνη έχει ανακαλυφθεί ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική ευεξία των μαθητών και συνδέεται άρρηκτα με το σχολικό περιβάλλον και κατά επέκταση με την εκπαίδευση (Trigueros, & Aguilar- Parra, et.al., 2019). Ειδικότερα, έφηβοι που μπορούν να ομαδοποιούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους διαμορφώνουν ποιοτικές σχέσεις, έχουν λιγότερο άγχος, είναι περισσότερο εξωστρεφείς και έχουν καλή ψυχική υγεία (Καφέτσιος, & Πετράτου, 2005). Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης επιπρόσθετα, ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους και τις σχολικές επιδόσεις τους. Η προσαρμογή των παιδιών κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της παρουσίας τους στο σχολείο είναι αρκετά απαιτητική καθώς χρειάζεται να υιοθετήσουν κάποιες συμπεριφορές ώστε να προσαρμοστούν αποτελεσματικά. Το σχολικό περιβάλλον καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ζωή των παιδιών ως μαθητές αλλά και μετέπειτα ως ενήλικες και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι ίδιοι τους εαυτούς ως μελλοντικούς ενήλικες σε σχέση με την κοινωνική τους θέση και την επίτευξη των στόχων τους. Επίσης, αποτελεί μια εμπειρία την οποία θα διατηρήσουν στη μνήμη τους και μετά το τέλος του σχολείου (Costa, & Faria, 2020).

Η ένταξη μαθημάτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική αγωγή πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1960 κατά την οποία εκδηλώθηκε το εκπαιδευτικό κίνημα το οποίο υποστήριζε ότι τα ψυχολογικά και τα μαθήματα παροχής κινήτρων θα αποτελούσαν σημαντικά εφόδια για τα παιδιά αν στη θεωρητική τους διδασκαλία συμπεριλάμβαναν και εμπειρική γνώση. Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της γνώσης που αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, σκοπός καλλιέργειας της συναισθηματικής παιδείας δεν είναι η χρήση του συναισθήματος για μορφωτικούς λόγους αλλά η εκπαίδευση του ίδιου του συναισθήματος. Έτσι, η ίδια η συναισθηματική παιδεία θέτει ως επίκεντρο την κοινωνικοποίηση και τα συναισθήματα του παιδιού (Goleman, 2011). Η παρουσία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο και η ένταξη της στον σχολικό προγραμματισμό έχει αρχίσει να απασχολεί αρκετές χώρες που επιθυμούν να βελτιώσουν και να κάνουν ένα πιο προσιτό εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές. Ξεκινώντας από την Ελλάδα το άρθρο 1 του νόμου 1566/85 που αφορά τη δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης ορίζει ότι ο σκοπός αυτής είναι «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...» κάνοντας κατανοητό ότι η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει να συμμετέχει στη διάπλαση δημιουργικών ατόμων που είναι εφοδιασμένοι τόσο με γνωστικά όσο και με συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Θεοδοσιάκης, 2011). Μια ακόμη από τις χώρες που επιδιώκει την αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο Καναδάς καθώς έχει παρατηρηθεί ότι σε πολλές επαρχίες του έχουν αρχίσει να μελετούν τη δυναμικότερη ένταξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης αναγνωρίζοντας τη συμβολή της στην κοινωνία (Keefner, Parker, et al., 2018). Στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει θεσπιστεί νόμος το 2004 ο οποίος παραθέτει τη νομοθετική μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας των παιδιών. Ιδιαίτερα, το πρόγραμμα «Every Child Matters Framework» το οποίο στοχεύει στη δημιουργία υπηρεσιών για τις ανάγκες των παιδιών με σκοπό την ελαχιστοποίηση των ψυχικών κινδύνων που μπορεί να αντιμετωπίσουν. Ο όρος ευεξία είναι πολύ σημαντικός για το συγκεκριμένο πρόγραμμα καθώς συνδέεται με τη σωματική και ψυχική του υγεία των παιδιών στο χώρο του σχολείου και εκτός αυτού. Στόχος του είναι οι νέοι να μπορούν να είναι ψυχικά υγιείς και ασφαλείς στο χώρο του σχολείου αναπτύσσοντας χαρακτηριστικά όπως η αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα (Qualter, Gardner, et al, 2007).

Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά και στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (UNCRC) που μεταξύ άλλων τονίζει την ανάγκη εκπαίδευσης των μελών του κρατικού μηχανισμού και της οικογένειας για τη σωστότερη ανατροφή των παιδιών, τη διασφάλιση ίσης εκπαίδευσης και την προώθηση ίσων ευκαιριών. Το 2018 η Ισπανική επιτροπή της UNICEF έθεσε ως στόχο τη διασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης για τους νέους που προάγει την ευημερία των μαθητών και τους βοηθάει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη κατανόηση των μαθημάτων που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα. Επίσης, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στη δημιουργικότητα και το καλλιτεχνικό ταλέντο, στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων και στη συναισθηματική «θωράκιση» των παιδιών με σκοπό να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσχαιρείς καταστάσεις στο μέλλον (Corominas, & González Carrasco, et al., 2021).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η διασφάλιση της σχολικής ευημερίας των μαθητών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλικούς τους, το σχολικό πλαίσιο και η κοινωνική τους κατάσταση. Ωστόσο, η ευημερία και η ικανοποίηση των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει και καθορίζει τις εμπειρίες τους και έξω από αυτό. Όταν δηλαδή τα παιδιά έχουν ποιοτικές σχέσεις με τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα τότε αυτόματα αρχίζουν να το αγαπούν και να αισθάνονται άνετα μέσα σε αυτό. Οι ψυχολογικές και κοινωνικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση άλλωστε σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες των μαθητών οι οποίες κατ' επέκταση είναι στενά συνδεδεμένες με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Corominas, & González Carrasco, et al, 2021).

#### **2.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και μαθητές**

Η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο όπου τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται και να προβληματίζονται για το μέλλον τους και ταυτόχρονα καλούνται να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών σχέσεων η οποία δύνανται να τους δημιουργήσει είτε θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Erikson η ανάπτυξη της ταυτότητας και της έκφρασης των συναισθημάτων συνιστούν ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου και

πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τις απαιτήσεις της κοινωνίας καθιστώντας τους συναισθηματικά ευάλωτους. Αυτή η συνθήκη ωθεί στην αναγκαιότητα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Karibeeran, & hanty, 2019). Η ετοιμότητα ενός παιδιού για την ένταξη του στο σχολείο εξαρτάται από κάποια χαρακτηριστικά που είναι αναγκαίο να διαθέτει τα οποία είναι προεκτάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η Εμπιστοσύνη, δηλαδή ο έλεγχος του παιδιού πάνω στο σώμα του και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις, η εμπιστοσύνη απέναντι στις δυνατότητες του αλλά και στα άτομα που το περιβάλλουν. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η Περιέργεια, η ανάγκη του να ανακαλύψει και να εξερευνήσει τον κόσμο. Το τρίτο αφορά την Πρόθεση, την επιθυμία του δηλαδή να ενεργεί προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεσματικά. Στο τέταρτο χαρακτηριστικό εμπεριέχεται η έννοια του Αυτοελέγχου που απαιτεί τον έλεγχο της συμπεριφοράς και των κινήσεων του (López-Cassà, & Pérez-Escoda, et al., 2022). Η Εναρμόνιση αποτελεί το πέμπτο χαρακτηριστικό δηλαδή, η συσχέτιση και συνεννόηση του παιδιού με άλλα άτομα. Το έκτο χαρακτηριστικό είναι η Ικανότητα επικοινωνίας, η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων με άλλα άτομα και το έβδομο χαρακτηριστικό η συνεργατικότητα η οποία προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού να συμβιβαστεί με τις ανάγκες των άλλων (Goleman, 2011). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εφήβους έχουν αναδυθεί κάποια πολύ ουσιώδη συμπεράσματα σχετικά με τη θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές. Αρχικά μαθητές που διαθέτουν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ευκολότερα τις εκφράσεις του προσώπου και τα συναισθήματα που αυτές αναπαριστούν διευκολύνοντας την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους. Αυτή η αντίληψη βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων, να σκέφτονται τη σημασία τους και να τα διαχειρίζονται επιλύοντας με αυτόν τον τρόπο προβλήματα για τα οποία δεν απαιτείται η γνωστική νοημοσύνη αλλά η συναισθηματική (Mavroveli, & Petrides, et.al., 2009).

Η διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί επίσης, να λειτουργήσει και σαν προστατευτικό παράγοντα εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς σε άλλα άτομα καθώς είναι ευρέως γνωστό ότι τα παιδιά που συνήθως ασκούν επιθετική συμπεριφορά

χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοαντίληψη. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι πληθώρα προγραμμάτων για την καταπολέμηση του εκφοβισμού ενσωματώνονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Επιπλέον, παιδιά που διαθέτουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά τις περισσότερες φορές έχουν ηγετικές ικανότητες, λειτουργούν ομαδικά και διακρίνονται για την ευγένεια τους (Keefner, Parker, et al, 2018). Οι σχέσεις τους με τους άλλους είναι αμφοτέρω υποστηρικτικές και λόγω της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων τους μπορούν να βοηθήσουν άλλα άτομα να χειριστούν συγκρούσεις και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η αισιοδοξία τους και η αυτοπεποίθηση τους, τα καθιστά ευέλικτα άτομα και ταυτόχρονα διευκολύνει την κοινωνικοποίηση τους αφού μπορούν λόγω της συναισθηματικής νοημοσύνης τους να είναι καλή ακροατές και ικανοί να προσφέρουν τη βοήθεια τους σε αυτούς που τη χρειάζονται (Zhao, & Cai, et.al., 2020).

Γενικότερα, η αυτοεκτίμηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης και η καλλιέργεια της στους εφήβους κρίνεται απαραίτητη αν αναλογιστεί κανείς τη σημασία της θετικής άποψης που οφείλουν να έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Το αίσθημα ικανοποίησης των νέων λόγω διαφόρων παραγόντων όπως η επιτυχία στις σχολικές υποχρεώσεις, η επιδεξιότητα σε κάποιο άθλημα, η προσεγμένη εξωτερική εμφάνιση και η κοινωνική αποδοχή συντελούν δυναμικά στην ψυχική εφορία των παιδιών και συνιστούν δείγμα ότι σε αυτά τα άτομα υπάρχει υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Martín, & del Carmen Pérez-Fuentes, et.al., 2021). Μάλιστα, ορισμένοι μελετητές που ερευνούν τη σχέση της αυτοεκτίμησης των εφήβων με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις των μαθητών καθώς και η αξιοποίηση των δεξιοτήτων των παιδιών συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Επίσης, η διαχείριση της απογοήτευσης με υπευθυνότητα οδηγεί σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση διότι αυτή συνδέεται με θετικές κοινωνικές εμπειρίες. Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ενθάρρυνση τέτοιων εμπειριών που ευνοούν την αυτοεκτίμηση. Η ικανότητα αντιμετώπισης της θλίψης αποτελεί και αυτό ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών που έχουν αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτή επηρεάζει τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και τον τρόπο με τον οποίο

αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν ελαχιστοποιώντας το αίσθημα άγχους με θετικό αντίκτυπο στην προσωπική και σχολική τους ζωή (Joshi, & Sokhey, 2021).

Όσον αφορά, τις σχολικές επιδόσεις παιδιά που μπορεί να μην διαθέτουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης πολλές φορές ανταπεξέρχονται αποτελεσματικότερα σε αυτές χάρη στην υψηλή συναισθηματική τους νοημοσύνη η οποία μεταξύ άλλων τα καθιστά ικανά στην οργάνωση του χρόνου τους και στην εξεύρεση δημιουργικών τρόπων μάθησης. Η σχολική δέσμευση των μαθητών δηλαδή η αξία που αποδίδουν στην εκπαίδευσή τους και κατά επέκταση στη σχολική μονάδα είναι απαραίτητη για τα παιδιά αλλά για να οικοδομηθεί χρειάζεται χαρακτηριστικά όπως η έμπνευση, η αφοσίωση, το αίσθημα ενθουσιασμού, η αυτοπεποίθηση, η υπερηφάνεια και ψυχική ευημερία. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη συναισθηματική νοημοσύνη για αυτό και η σχολική δέσμευση εξαρτάται πλήρως από αυτήν. Ωστόσο εξίσου σημαντική είναι και η δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολικό περιβάλλον γιατί τα παιδιά εκπαιδεύονται στη βελτίωση των ικανοτήτων τους, υιοθετούν αξίες και μειώνουν τη συμμετοχή τους σε επικίνδυνες ή αρνητικές συμπεριφορές (Martín, & del Carmen Pérez-Fuentes, et.al., 2021).

Συμπεραίνοντας, οι μαθητές με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, έχουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, διαθέτουν αυτογνωσία και κοινωνική επίγνωση, μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις, τις περισσότερες φορές επιδεικνύουν ανθεκτικότητα στον εκφοβισμό και διατηρούν μια καλή ψυχική υγεία (Keefner, Parker, et al., 2018).

## **2.5 Τρόποι καλλιέργειας συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η ανάγκη καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως έχει γίνει ήδη αντιληπτό θεωρείται πολύ σημαντική για όλους τους μαθητές, ώστε να εξοπλιστούν με τα απαραίτητα εφόδια που αυτή προάγει και να προστατέψουν την ψυχική τους υγεία και ως παιδιά αλλά και ως ενήλικες. Για τον λόγο αυτό κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα προγράμματα καλλιέργειας της (García-Martínez, & Pérez-Navío, et.al., 2021). Το πρόγραμμα σπουδών EYFS παρουσιάζει κάποιες σημαντικές δεξιότητες μάθησης παιδιών που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτές είναι αρχικά ότι



κάθε παιδί είναι μοναδικό και μπορεί να μάθει να είναι δυνατό, ανεξάρτητο και με αυτοπεποίθηση μέσα από τις κοινωνικές του σχέσεις. Επιπρόσθετα σε αυτές τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσονται με υγιή τρόπο όταν περιβάλλονται από ευνοϊκές συνθήκες και οι εμπειρίες τους ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Τέλος, τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό χρόνο για αυτό άλλωστε είναι αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει στήριξη σε όλους τους μαθητές (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018). Ένα ακόμη πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε σχολικά προγράμματα είναι το Paths το οποίο προβάλλει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης εστιάζοντας στις περιβαλλοντικές συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που προωθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στη δημοτική εκπαίδευση και περιλαμβάνει τριάντα μαθήματα που μεταξύ άλλων στοχεύουν στην ανάπτυξη θετικών πεποιθήσεων για τους άλλους, στη κατανόηση των συναισθημάτων, στην επίλυση κοινωνικών ζητημάτων και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Ωστόσο, σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι η επιτυχία του προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς και την κατάρτισή τους. Αποτελέσματα ερευνών έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα του καθώς σύμφωνα με αυτές αυξάνει την έκφραση συναισθημάτων των μαθητών και βελτιώνει τις κοινωνικές και συμπεριφορικές τους δεξιότητες. Τα παιδιά στις σχολικές τάξεις αισθάνονται ασφάλεια, αίσθημα συνεργατικότητας και αποκτούν καλύτερη άποψη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Keefner, Parker, et al., 2018).

Αντίστοιχα το πρόγραμμα RULER έχει ως σκοπό την προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δημιουργίας «συναισθηματικά ευφυών» σχολείων. Το αρκτικόλεξο RULER εμπεριέχει τις έννοιες, Αναγνώριση (recognizing), Κατανόηση (understanding), Επισήμανση (labeling), Έκφραση (expressing) και Ρύθμιση (regulating) των συναισθημάτων. Αυτές συνιστούν κάποιες αλληλένδετες δεξιότητες οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με τη συναισθηματική νοημοσύνη και η καλλιέργεια της μιας λειτουργεί βοηθητικά για την καλλιέργεια της άλλης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει οικοδομηθεί με βάση το μοντέλο των Mayer και Salovey και για αυτό άλλωστε εστιάζει στην έκφραση των συναισθημάτων με σκοπό τη δημιουργία ισχυρών συναισθηματικών δεσμών. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση, από εκπαιδευτικούς και

μαθητές, λέξεων που φανερώνουν το πώς αισθάνονται διότι όσο περισσότερες λέξεις, που εκφράζουν συναισθήματα γνωρίζουν τόσο πιο εύκολα θα μπορούν να χαρακτηρίσουν τα συναισθήματα τους και να τα επικοινωνήσουν σε άλλα άτομα εξασφαλίζοντας ποιοτικότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Keefner, Parker, et al., 2018).

Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα RULER διαθέτει τέσσερα βασικά εργαλεία από τα οποία και εξαρτάται. Τα εργαλεία αυτά είναι ο «Χάρτης» (Charter), η «Μέτρηση διάθεσης» (Mood Meter), η «Διαχείριση ενός συναισθήματος» (Meta- Moment) και το «Σχέδιο» (Blueprint). Αρχικά ο «Χάρτης» είναι ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν τρόπους συμπεριφοράς ώστε να βοηθούν το άτομο να αισθάνεται ευχάριστα στο χώρο του σχολείου και της σχολικής αίθουσας. Για τη δημιουργία και διατήρηση αυτών των κανόνων είναι υπεύθυνοι όλοι οι μαθητές με σκοπό να διαμορφώσουν ένα υγιές και ασφαλές κλίμα για όλους. Στο έγγραφο που περικλείει μέσα τους κανόνες εμπεριέχονται τρεις βασικές ερωτήσεις οι οποίες είναι : 1) Πώς θέλουν να αισθάνονται οι μαθητές στο σχολείο ; 2) Τι μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον για να αισθάνονται έτσι ; και 3) Τι μπορούν να κάνουν για να λύσουν το πρόβλημα σε περίπτωση που προκύψει κάποια σύγκρουση ; Ο γενικός στόχος αυτού του εργαλείου είναι να ωθήσει τους μαθητές στη διασφάλιση μια θετικής διάθεσης στο χώρο του σχολείου η οποία δεν θα περιορίζεται από απαγορεύσεις αλλά θα είναι δομημένη με θετικές συμπεριφορές. Όσον αφορά, τη «Μέτρηση διάθεσης» συνιστά ένα εργαλείο που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και χάρη σε αυτήν την αναγνώριση να επηρεάζεται ο τρόπος σκέψης τους. Μέσω αυτού τα μέλη του σχολείου συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματα έχουν δύο σημαντικές διαστάσεις, τον βαθμό ευχαρίστησης των σκέψεων μας και την ενέργεια στο σώμα μας. Το επόμενο εργαλείο αφορά τη «διαχείριση των συναισθημάτων» και μαθαίνει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επεκτείνουν το χρόνο μεταξύ της συναισθηματικής ενεργοποίησης και της επακόλουθης αντίδρασης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται περισσότερος χρόνος για σκέψη δίνοντας την ευκαιρία στα άτομα να κάνουν καλύτερες επιλογές και να εφαρμόσουν στρατηγικές ρύθμισης. Τέλος το «Σχέδιο» αποτελεί ένα εργαλείο που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα

αποτελείται από ερωτήσεις που στοχεύουν να προβληματίσουν τα άτομα σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλούνται κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης ή μια συναισθηματικά φορτισμένης κατάστασης. Οι ερωτήσεις αυτές εστιάζουν στο πώς αισθάνονται τα άτομα, τι σκέφτονται για μια προβληματική κατάσταση, τι προκαλεί τα συναισθήματα που αισθάνονται και τι μπορεί να κάνουν για να τα διαχειριστούν. Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα RULER έχει ως στόχο την αναγνώριση των συναισθημάτων, την κατανόηση τους, την έκφραση και τη ρύθμισή τους (Năstasă, & Zanfirescu, et.al., 2021).

Το πρόγραμμα σπουδών «Incredible Years» έχει ως βασικό στόχο τη μείωση προκλητικών συμπεριφορών στα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών μέσω της προώθησης της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής μάθησης. Αντίστοιχα και το πρόγραμμα EBP χρησιμοποιεί τα συναισθήματα με σκοπό να διδάξει στα παιδιά πώς να κατανοούν, να ρυθμίζουν και να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους εποικοδομητικά και δίνοντας μεγάλη έμφαση σε τέσσερα βασικά συναισθήματα, την ευτυχία, τη λύπη, τον θυμό και τον φόβο (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018). Ειδικότερα, η Κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση (SET) αναπτύχθηκε στη Σουηδία και επικεντρώνεται στην προώθηση της αυτογνωσίας των παιδιών, στην αυτορρύθμιση, στην ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Το SET παρέχει ένα σχολικό πρόγραμμα με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί επιτελούν μια σειρά σαράντα πεντάλεπτων μαθημάτων που πραγματοποιούνται δύο φορές την εβδομάδα με κύριο στόχο των χειρισμό των ισχυρών συναισθημάτων, τη διαχείριση των συγκρούσεων και την ερμηνεία τους μέσω εικόνων και αφηγήσεων και τη θετική ανατροφοδότηση των παιδιών σε συνάρτηση με το άγχος (Năstasă, & Zanfirescu, et.al., 2021).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι όλα τα παραπάνω προγράμματα όπως έχει γίνει ήδη αντιληπτό έχουν ως απώτερο σκοπό να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη βασιζόμενα στην υιοθέτηση από τα παιδιά κάποιων βασικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με αυτήν. Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό είναι η αυτογνωσία, η ικανότητα δηλαδή των παιδιών να αναγνωρίζουν με ακρίβεια τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους. Σημαντική και αναγκαία εξίσου είναι η καλλιέργεια της αυτοδιαχείρισης

καθώς οι μαθητές ρυθμίζουν χάρη σε αυτή αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους, τις σκέψεις τους και τις συμπεριφορές τους σε διάφορες καταστάσεις μαθαίνοντας παράλληλα να διαχειρίζονται το άγχος τους, τις παρορμήσεις τους παρακινώντας τον εαυτό τους να θέσει νέους υγιείς στόχους. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που είναι αναγκαίο για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η κοινωνική επίγνωση εννοώντας με αυτόν τον όρο την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να δείχνουν ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τη διάθεση των άλλων και ταυτόχρονα να κατανοούν τις κοινωνικές νόρμες και τους κανόνες συμπεριφοράς στο πλαίσιο της οικογένειας, της σχολικής μονάδας και της κοινωνίας γενικότερα. Ακόμη, οι δεξιότητες σχέσεων στα παιδιά είναι πολύ σημαντικό να καλλιεργούνται διότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν υγιείς σχέσεις με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και τα άτομα επικοινωνούν ποιοτικά, γίνονται καλοί ακροατές, μαθαίνουν την έννοια της συνεργατικότητας και προσφέρουν απλόχερα τη βοήθεια τους σε όσους την χρειάζονται. Τέλος, καίρια είναι και η καλλιέργεια λήψης αποφάσεων με υπευθυνότητα καθώς οι επιλογές του ατόμου που περικλείουν την προσωπική του συμπεριφορά και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις με γνώμονα τις σκέψεις του, τα πρότυπα και την ιδεολογία του έχουν τεράστιο αντίκτυπο στην ευημερία του ίδιου και στις σχέσεις του με τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται (Keefner, Parker, et al., 2018).

## **2.6 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Μέσα από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από την επιστημονική κοινότητα που μελετά τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή έχει αναδυθεί το συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον εκπαιδευτικό και στον τρόπο που αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ή αντικοινωνική του συμπεριφορά, η διαχείριση ή όχι των συναισθημάτων του, οι αποφάσεις που λαμβάνει και ο ρόλος του στο σχολείο επηρεάζουν και καθορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (Mavroveli, & Petrides, et al., 2009). Ιδιαίτερα σε διεθνή έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της ψυχικής υγείας των μαθητών τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι αρνητικοί διδακτικοί τρόποι δύνανται να αποτελέσουν αιτία ύπαρξης συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά και να εντείνουν το άγχος των μαθητών. Αντίθετα

οι θετικές πρακτικές συνδέθηκαν με την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και την εξασφάλιση του αλληλοσεβασμού από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Yu, & Xu, 2022). Βέβαια, σε χώρες όπως η Κύπρος που διαθέτουν στο σχολικό πλαίσιο σχολικούς συμβούλους πέρα από την επιρροή των εκπαιδευτικών κείριο ρόλο διαδραματίζουν και αυτοί καθώς διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα, τεχνικές και εξειδικευμένη κατάρτιση ώστε να προωθούν την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι η ύπαρξή τους διευκολύνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και ταυτόχρονα λειτουργεί προστατευτικά και επικουρικά στη διασφάλιση της ψυχικής υγείας των παιδιών. Άλλωστε τα σχολεία στη σημερινή εποχή έχουν ένα διττό ρολό, καθώς ταυτόχρονα με την παροχή γνώσεων και ικανοτήτων στοχεύουν στην κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών με σκοπό τη δημιουργία ανθρώπων με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και αίσθημα ευημερίας (Ramos-Díaz, & Rodríguez-Fernández, et al., 2019).

Αρχικά οι δεξιότητες που είναι αναγκαίο να διαθέτει ένας σύμβουλος ώστε να μπορέσει να συμβάλει δυναμικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πληθώρες και σχετίζονται άμεσα με τη δική του συναισθηματική νοημοσύνη. Ιδιαίτερα, είναι σημαντικό να διαθέτει ο ίδιος ψυχική ευημερία η οποία ασκεί μεγάλη επιρροή στα κίνητρα και στην ουσιαστική παρουσία του εντός της σχολικής μονάδας. Επίσης, η παρουσία αυτής υποδηλώνει ότι αισθάνεται ικανοποίηση από το εργασιακό του περιβάλλον με αποτέλεσμα να εργάζεται με συνέπεια, οργάνωση και ευελιξία (Kamboj, & Garg, 2021). Η συναισθηματική ικανότητα των σχολικών συμβούλων και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τα δικά τους συναισθήματα μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών και κατά επέκταση την παροχή βοήθειας για τη διαχείριση τους (Chiang, & Chin, et al., 2022). Η αντίδραση τους σε δυσκολίες και προκλήσεις και η αποτελεσματική ρύθμιση αυτών φανερώνει την ικανότητα τους να διαχειριστούν παιδιά διαφορετικών ηλικιών και φύλων που διαθέτουν ιδιόμορφο τρόπο σκέψης και προσωπικότητα και επακόλουθα την ύπαρξη σε αυτούς χαρακτηριστικών όπως υπομονή, αντοχή και προσαρμοστικότητα που απαιτούνται για τη διαχείριση των γονέων (Kamboj, & Garg, 2021). Για την προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών οι σύμβουλοι είναι βασικό να διαθέτουν τεχνικές που θα εφαρμόσουν στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου για να τους

βοηθήσουν να διατηρήσουν τη θετικότητα τους και να ρυθμίσουν το άγχος τους εκφράζοντας ενθαρρυντικές απόψεις στα παιδιά, υποστηρίζοντας τις επιλογές τους και ενισχύοντας τα ταλέντα τους (Ramos-Díaz, & Rodríguez-Fernández, et al., 2019). Κάποιοι θετικοί διδακτικοί τρόποι που θα μπορούσαν να αξιοποιώσουν οι σύμβουλοι ώστε να ενισχύσουν το έργο των εκπαιδευτικών είναι σε πρώτο στάδιο η προετοιμασία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι έτοιμοι και να γνωρίζουν να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν με τους μαθητές οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν θέματα υγείας, σεξουαλικότητας και συμπεριφοράς. Ακόμη να τους βοηθήσουν να οργανώνουν καλύτερα τον χρόνο τους αποφεύγοντας το αίσθημα πίεσης λόγω της αδυναμίας διαχείρισης της ύλης, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει άγχος στα παιδιά. Η ειλικρίνεια απέναντι στους μαθητές από εκπαιδευτικούς και συμβούλους θα βοηθήσει στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ τους και να αποκτήσουν ένα δεσμό εμπιστοσύνης (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018). Εξίσου σπουδαία ικανότητα αποτελεί και η ενσυναίσθηση καθώς χάρη σε αυτή ο σύμβουλος μπορεί να κατανοήσει και να διστάσει το πώς αισθάνεται ένας μαθητής αξιοποιώντας αυτή τη γνώση με σκοπό να τον καθοδηγήσει οδηγώντας τον στη βαθύτερη αιτία της αίσθησης τους. Μέσω αυτής μπορεί να καθοδηγήσει το μαθητή στον έλεγχο των συναισθημάτων του, στην αυτό – επίγνωση, στην αποδοχή του εαυτού και στην απόκτηση ποιοτικής επικοινωνίας με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν (Perry, & Creavey, et al., 2020). Η αυτογνωσία ακόμη, δύναται να τον βοηθήσει να υπερβεί τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τα οποία έχει υιοθετήσει δίνοντας του την ευκαιρία να τα αναστοχαστεί, να είναι δεκτικός απέναντι στους μαθητές και να αποκτήσει ποιοτικότερη δέσμευση μαζί τους. Αυτό μπορεί να κατακτηθεί σταδιακά και με τη συμβολή διάφορων εκπαιδευτικών σεμιναρίων με σκοπό ο σύμβουλος να είναι πάντοτε ενημερωμένος για τις τελευταίες εξελίξεις του κλάδου, να εμπλουτίζει τη γνώση του και να επικαιροποιεί τις γνώσεις του σύμφωνα με τις εξελίξεις και τα νέα δεδομένα που επιτάσσει η κάθε εποχή (La Guardia, 2021).

Όσον αφορά, τις πρακτικές που χρειάζεται να ακολουθήσει ο σχολικός σύμβουλος στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές, σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι πρέπει να βασίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες. Η πρώτη είναι συναισθηματικές δεξιότητες στις οποίες εντάσσονται ο εντοπισμός και η κατονομασία των συναισθημάτων, η έκφραση των συναισθημάτων, η αξιολόγηση της έντασης των

συναισθημάτων, ο χειρισμός των συναισθημάτων, η χαλιναγώγηση της ανυπομονησίας, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η ελάττωση του άγχους και η γνώση της διαφοράς μεταξύ συναισθημάτων και πράξεων. Η δεύτερη είναι γνωστή ως γνωστικές δεξιότητες που εμπεριέχουν τον διάλογο, την αντίληψη και ερμηνεία των κοινωνιών σημάτων, τη χρήση σταδίων επίλυσης προβλημάτων, την κατανόηση των απόψεων των άλλων, την κατανόηση των κανόνων συμπεριφοράς, την υιοθέτηση θετικής συμπεριφοράς, την καλλιέργεια αυτοεπίγνωσης. Τέλος, η τρίτη είναι οι δεξιότητες συμπεριφοράς στην οποία εντάσσονται οι μη λεκτικές δεξιότητες μέσω εκφράσεων και κινήσεων και τις λεκτικές δεξιότητες. Γενικότερα, στόχος του σχολικού συμβούλου είναι να συνδυάσει τις παραπάνω δεξιότητες ώστε να δημιουργήσει ένα σχολείο που θα αποτελείται στον μεγαλύτερο βαθμό του από ψυχικά υγιείς μαθητές (Yu, & Xu, 2022).

Ο ψυχολόγος Γκάρντνερ αναπτύσσοντας τη θεωρία της ύπαρξης πολλαπλών τύπων νοημοσύνης ώθησε πολλά σχολεία θέλοντας να υιοθετήσουν μια θετική διδασκαλία για τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα φυσικά χαρακτηριστικά και ικανότητες των μαθητών κάνοντας τους να κατανοήσουν ότι έχοντας ως εφόδιο αυτά μπορούν να βελτιώσουν και να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά όλες εκείνες τις δεξιότητες τις οποίες ενδέχεται να μην διαθέτουν ή να τους φαίνεται επίμονη η κατάκτηση τους (Goleman, 2011). Με γνώμονα τη θεωρία του Γκάρντνερ, πρωτίστως ο σύμβουλος οφείλει να ενθαρρύνει την έκφραση των συναισθημάτων τους παράλληλα να επιστρατεύει την επινοητικότητα του για τη διαχείριση συγκρούσεων και την καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ των μαθητών. Η αυτοπεποίθηση και αυτό – αποτελεσματικότητα ως στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών αποτελούν καίριας σημασίας χαρακτηριστικά μέσω των οποίων θα αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Bandura η καλλιέργεια αυτών θα μπορούσε να γίνει μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε ομαδικές ή ατομικές εργασίες, μέσω της λεκτικής επιδοκιμασίας και της παροχής κινήτρων θέτοντας εφικτούς στόχους που συνάδουν με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Mullen, & Limberg, et al., 2019). Η καλλιέργεια της αισιοδοξίας θα αποτελέσει ένα τρόπο μέσω του οποίου τα παιδιά θα αναλύουν τις αποτυχίες τους και θα αναζητήσουν τρόπους να αλλάξουν και να οδηγηθούν στην επιτυχία για οποιαδήποτε κατάσταση με θετική σκέψη, πίστη και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους (Goleman, 2011). Εντούτοις, τα αρνητικά συναίσθημα των παιδιών δεν πρέπει να αποτρέπονται ή να αποκρύπτονται αλλά να εκφράζονται όπως τα θετικά

ώστε οι μαθητές να τα αξιολογούν, να διερευνούν τι τα προκάλεσε ακόμα και να τα καταγράφουν αξιοποιώντας τα για να γίνουν καλύτεροι ή περισσότερο ευτυχισμένοι (Bradberry, & Greaves, 2019). Επιπλέον, να αναπτύσσει στα παιδιά την υπευθυνότητα, τη συλλογικότητα και την ενσυναίσθηση προβάλλοντας με κάθε ευκαιρία τα αποτελέσματα αυτών στην ζωή τους και στη δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων. Να τους βοηθάει να θέσουν όρια και να αποκτήσουν αυτοέλεγχο καθοδηγώντας τους πάντα με θετική ενίσχυση. Ένας σχολικός σύμβουλος επίσης, πρέπει να είναι ενήμερος και για το εξωσχολικό δίκτυο του μαθητή ώστε να είναι γνώστης για τις κοινωνικές του δεξιότητες και να τον καθοδηγεί να ανακαλύψει νέες δημιουργικές δραστηριότητες. Μια ενδιαφέρουσα τεχνική η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο χώρο του σχολείου είναι αυτή της δραματοποίησης, καλώντας τα παιδιά έπειτα από την παρακολούθηση μιας ταινίας ή ακούγοντας ένα λογοτεχνικό έργο να εκφράσουν τα συναισθήματα που βιώνει εκάστοτε ήρωας ανάλογα το πλαίσιο και τις συνθήκες τις οποίες βιώνει. Η διαδικασία αυτή σε συνδυασμό με την καταγραφή των σκέψεων και των όσων ένιωσαν θα συμβάλλει στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ίδιων αλλά και των άλλων και μετέπειτα στην κατανόηση αυτών. Τα παιχνίδια ρόλων αντίστοιχα μεταξύ συμβούλου και μιας ομάδας μαθητών ή τάξης θα ενεργοποιήσουν τη συναισθηματική αναγνώριση των παιδιών, θα δουν τον εαυτό τους μέσα από ένα ρόλο και θα νιώσουν πώς είναι να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για αυτούς (Θεοδοσάκης, 2011).

Καθότι τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια εποχή όπου τα πάντα γύρω τους κινούνται με γρήγορους και απαιτητικούς ρυθμούς το άγχος έχει αρχίσει να τους ταλανίζει όλο και περισσότερο με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινότητα τους λόγω αυτού εμποδίζοντας τους να βιώσουν την ανεμελιά της ηλικίας τους. Για αυτόν τον λόγο ένας σύμβουλος που σέβεται τη δουλειά του και είναι σωστός επαγγελματίας οφείλει να γνωρίζει τρόπους αντιμετώπισης του άγχους για την καλύτερη καθοδήγηση των παιδιών. Το πρώτο βήμα αυτής της καθοδήγησης είναι να εστιάσει στο πρόβλημα που απασχολεί το παιδί, έπειτα να εστιάσει στο συναίσθημα που του προκαλεί αυτό το πρόβλημα βοηθώντας το να το διοχετεύσει σε κάποια δραστηριότητα ή κοινωνική συναναστροφή και τρίτον να του παραθέσει τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να διαχειρίζεται το άγχος του όταν αυτό εκδηλώνεται (Keefner, Parker, et al., 2018). Έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να γίνουν περισσότερο υπεύθυνα, καλύτεροι ακροατές, φιλικά με



τους συμμαθητές τους, κοινωνικά, πρόθυμα, ευαισθητοποιημένα, εξοπλισμένα με κοινωνικές στρατηγικές για την επίλυση τυχόν προβλημάτων και για την εξεύρεση λύσεων (Goleman, 2011). Ωστόσο, ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μια ενεργητική διαδικασία η οποία προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των μελών του σχολείου ώστε να μπορέσει να υιοθετεί από τους μαθητές για αυτόν τον λόγο προαπαιτείται να υπάρχει μια θετική σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο, το διευθυντικό προσωπικό και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Efstathopoulou, & Bungay, 2021).

Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας και του ρόλου του έχει την υποχρέωση να ενημερώνει τους γονείς για τον διττό ρόλο του σχολείου ευαισθητοποιώντας τους και για θέματα που σχετίζονται με την ψυχική ευημερία των παιδιών τους εκτός από τη σχολική τους επίδοση. Παράλληλα σε γονείς μαθητών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι αναγκαίο να αναφέρεται και σε θετικά χαρακτηριστικά τα οποία διαθέτουν καθώς με αυτόν τον τρόπο η οικογένεια γνωρίζει καλύτερα τις δεξιότητες του παιδιού και δεν του μεταδίδει το άγχος της εξαιτίας μιας αρνητικής αξιολόγησης που δέχτηκε από το σχολείο. Το έργο του συμβούλου προϋποθέτει και την ύπαρξη ενός δυναμικού και ηγετικού χαρακτήρα ο οποίος δεν διστάζει να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του για μια αποκλίνουσα συμπεριφορά και ταυτόχρονα για να είναι σωστός επαγγελματίας να παραπέμψει σε κάποιο ειδικό με μεγαλύτερη εξειδίκευση. Τέλος, βοηθάει τους γονείς να θέσουν όρια στο παιδί τους και να αναπτύξουν μια ποιοτική σχέση μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (Θεοδοσάκης, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών**

### **3.1 Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών**

Έρευνες και πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση και κατ' επέκταση τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν ισχυρούς παράγοντες για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές καθώς αυτή δεν συνιστά ένα σταθερό χαρακτηριστικό αλλά μια δεξιότητα που μπορεί να χρησιμοποιείται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα το άτομο και τη συνθήκη που την απαιτεί (Trigueros, & Aguilar-Parra, 2019). Πιο συγκεκριμένα οι δάσκαλοι, οι καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου καλούνται να στηρίζουν τα παιδιά και να τους προσφέρουν την απαραίτητη φροντίδα, εστιάζοντας στις δυνατότητες τους, δημιουργώντας μια ισορροπία στις μεταξύ τους σχέσεις και αξιοποιώντας την ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα μέσο θετικής ανατροφοδότησης (Henderson, & Milstein, 2008). Ειδικότερα, κατά την εφηβεία οι μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και οδηγούνται σε συγκρούσεις λόγω της εξέλιξης της γνωστικής τους ανάπτυξης σε συνδυασμό με την ανάγκη τους να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα που αναπόφευκτα αυτά συντελούν στην έντονη έκφραση των συναισθημάτων τους και στις παρορμήσεις. Μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε δεκαοχτώ χώρες πρόβαλε την ανησυχία που βιώνουν οι νέοι σκεπτόμενοι το μέλλον τους σε συνδυασμό με το άγχος διεκπεραίωσης των σχολικών υποχρεώσεων τους, γεγονότα που συμβάλλουν στην ανάδειξη σοβαρών συνεπειών για την υγεία τους. Η ευάλωτη κατάσταση των νέων κατά την περίοδο της εφηβείας αποτελεί έναν από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους τα παιδιά μπορούν να υιοθετήσουν αρνητικές συμπεριφορές όπως χρήση ουσιών και παραβατικότητα ή μπορεί να τους οδηγήσει σε σοβαρές ψυχικές ασθένειες όπως η κατάθλιψη και οι αγχωτικές διαταραχές (Xu, & Gong, et al., 2020). Πολλά παιδιά ερχόμενα στο σχολικό περιβάλλον πέρα της ψυχικής δυσφορίας που ενδέχεται να αισθάνονται καλούνται να αντιμετωπίσουν και το ψυχικό «βάρος» που τους προκαλούν οι ανειλημμένες σχολικές υποχρεώσεις και η απουσία ουσιαστικής βοήθειας για τη διαχείριση αυτών (Hanson, Austin, et al., 2004). Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ύπαρξης παιδιών ψυχικά ανθεκτικών στο χώρο της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της ψυχικής τους υγείας και της διαμόρφωσης ενός ισορροπημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Cerit, &

Şimşek, 2021). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαμόρφωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πρωταρχικό επίπεδο δεν συμπεριλάμβανε την ψυχική ενίσχυση των μαθητών αλλά μόνο τη γνωσιοσυμπεριφορική. Βέβαια, με την πάροδο του χρόνου αυτή η συνθήκη έχει αρχίσει σταδιακά να μεταβάλλεται γεγονός που επιτάσσει την ανάγκη ύπαρξης καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία των μαθητών. Η εισαγωγή της ψυχικής φροντίδας στον χώρο της εκπαίδευσης δεν συντελέστηκε τυχαία αλλά λόγω της αλλαγής που παρατηρήθηκε στον μαθητικό πληθυσμό. Οι έφηβοι σήμερα παρουσιάζουν τεράστια ανομοιογένεια μεταξύ τους καθώς προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και συχνά από διαφορετικές εθνικότητες σε συνάρτηση με τις μεταβολές σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Henderson, & Milstein, 2008).

Εστιαζόμενοι στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στη βρεφική ηλικία των παιδιών κατά την οποία εκδηλώνονται κάποιες συναισθηματικές αντιδράσεις ανάλογα με το περιβάλλον ανάπτυξης και την αίσθηση ασφάλειας και ελέγχου. Αργότερα κατά τη νηπιακή ηλικία τα άτομα αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τους κοινωνικούς κανόνες και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά σύμφωνα με τις απαιτήσεις του οικογενειακού πλαισίου και τις καταπιεστικές αντιδράσεις αυτού σε δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις. Έτσι τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται αναγνωρίζουν τα θετικά συναισθήματα αλλά δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τα αρνητικά καθώς τα έχουν συνδέσει με άγχος και με φαινομενικά δυσεπίλυτα προβλήματα (Κουγιουρούκη, & Κυβριτζίκης, 2014). Ωστόσο εκτός από το κοινωνικό περιβάλλον βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν και εγγενή χαρακτηριστικά των παιδιών τα οποία μεταξύ άλλων είναι το φύλο, η διανοητική ικανότητα, η κοινωνική ικανότητα και στοιχεία που σχετίζονται με τη σωματική τους υγεία. Επομένως, τα ατομικά χαρακτηριστικά, η οικογένεια και το σχολείο μπορούν να συντελέσουν θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Russo, & Boman, 2007).

Ωστόσο, παρά την αυξημένη ανάγκη διαμόρφωσης ψυχικά ανθεκτικών σχολείων υπάρχουν αρκετοί ανασταλτικοί παράγοντες που την εμποδίζουν. Αρχικά το καθηγητικό προσωπικό των σχολείων και ιδιαίτερα οι δάσκαλοι και καθηγητές που έρχονται σε άμεση

επαφή με τους μαθητές δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους θετικούς διδακτικούς τρόπους και να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να κατακτήσουν την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε συνάρτηση με τον τρόπο ζωής τους. Σημαντική ευθύνη για αυτό κατέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και το ίδιο το κράτος καθώς εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών παραμένουν περισσότερο χρόνο από όσο μπορούν και πρέπει στο χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα οι νέοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν την κατάρτιση που απαιτείται να μένουν άνεργοι, να χάνουν το ενδιαφέρον και το πάθος τους για την εργασία τους και να απογοητεύονται. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών πολλές φορές επιβάλλουν έναν τρόπο διδασκαλίας που δεν συνάδει με την εποχή αρνούμενοι να αποδεχτούν την εξέλιξη της κοινωνίας και να ενσωματώσουν στις διδακτικές πρακτικές τους καινοτόμες ιδέες που θα ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Είναι δύσκολο για αυτούς να κατανοήσουν την έννοια της αλλαγής καθώς υιοθέτηση αυτής απαιτεί την απώλεια κάποιων σταθερών διδακτικών δομών, την αποσταθεροποίηση μιας κατεκτημένης διδασκαλίας, τον εμπλουτισμό και τη διερεύνηση της γνώσης και το κυριότερο την αποτίναξη του αυταρχικού τους ρόλου με σκοπό τη συνεργατική μάθηση. Σημαντικό επιβαρυντικό στοιχείο επίσης αποτελεί και η ματαίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών από την κοινωνία και συγκεκριμένα από γονείς και μαθητές με αποτέλεσμα οι απόψεις τους, οι πρακτικές τους και η ανάγκη να τους να εντάξουν στη διδασκαλία τους στοιχεία θετικά για τους μαθητές συνεχώς να κατακρίνεται και να παραμερίζεται (Henderson, & Milstein, 2008).

Καθώς όμως οι περιπτώσεις ψυχικής δυσφορίας ξεκινούν να πρωτοεμφανίζονται από την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών και στοιχεία ερευνών καταδεικνύουν ότι ένα στα οχτώ παιδιά ηλικίας πέντε με δεκαεννέα ετών αντιμετωπίζουν κάποιου είδους ψυχική διαταραχή κρίνεται επιτακτική η ανάγκη η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας να αποτελέσει προτεραιότητα στο χώρο της σχολικής μονάδας (Anderson, & Priebe, 2021). Για την επίτευξη αυτού του στόχου αναμένεται η συνεργασία όλων των μελών του σχολείου ώστε να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ειδικότερα, ο σχολικός σύμβουλος είναι αναγκαίο να ενδυναμώσει τις υγιείς αλληλεπιδράσεις του σχολικού συστήματος επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο το οικογενειακό περιβάλλον του εκάστοτε

παιδιού το οποίο διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Απώτερος σκοπός του δεν θα πρέπει να είναι η παροχή άμεσων διαγνωστικών υπηρεσιών αλλά σε πρωταρχικό επίπεδο η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών σε σχέση με τα υποσυστήματα που τα περιβάλλουν. Στη συνέχεια της διαδικασίας για την επίτευξη της καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας ο σχολικός σύμβουλος στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας διερευνά τους λόγους ευαλωτότητας των παιδιών και στους παράγοντες κινδύνου καθώς αυτές οι πληροφορίες θα τον βοηθήσουν μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση μιας καλύτερης ψυχικής υγείας για τα παιδιά. Το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου είναι βασικό να δεχτεί κάποια αλλαγή ώστε να δημιουργηθούν ποιοτικότερες διαπροσωπικές σχέσεις, να υλοποιηθούν δημιουργικές δραστηριότητες και να εδραιωθούν υποστηρικτικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Η αλλαγή αυτή για να μπορέσει να επιτευχθεί απαιτεί από τον σύμβουλο να λειτουργήσει συστηματικά, συνεργατικά και ευέλικτα εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό στα νέα δεδομένα που επιτάσσει ένα σχολείο ψυχικά ανθεκτικό (Ματσόπουλος, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και καθηγητές ΣΕΑ χρειάζεται να αναπτύξουν χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας παρέχοντας φροντίδα και στήριξη σε όλα τα παιδιά δίνοντας τους ευκαιρίες για ουσιαστική μάθηση, αναπτύσσοντας θετικούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ τους και με τους συμμαθητές τους, μαθαίνοντας τους χρήσιμες δεξιότητες και κανόνες για την οριοθέτηση τους δείχνοντας πίστη στις δυνατότητες τους (Κυριάκου, 2016). Το προφίλ μιας τάξης ψυχικά ανθεκτικής είναι αναγκαίο να διαμορφώνεται συνεργατικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η θέση τω θρανίων και η τοποθέτηση τους μέσα στη σχολική αίθουσα πρέπει να ενισχύει τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών και οι ομάδες των μαθητών που θα δημιουργούνται σε αυτήν να παρουσιάζουν μια ανομοιογένεια ως προς τις σχολικές επιδόσεις, το φύλο, την κοινωνική τάξη, το έθνος, τη θρησκεία, τα φυλετικά χαρακτηριστικά έτσι ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητά και μέσω των υγιών προτύπων των συμμαθητών τους να αναπτύσσουν δεξιότητες που μπορεί να έχουν λιγότερο αναπτύξει ή να βοηθούν τα υπόλοιπα παιδιά να αποκτήσουν κάποιες δικές τους. Με αυτή τη διαμόρφωση της τάξης τα παιδιά θα δημιουργήσουν υποστηρικτικούς δεσμούς και θα υιοθετήσουν συμπεριφορές, αξίες και ικανότητες ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα καταστάσεις που τα καθιστούν ευάλωτα (Henderson, & Milstein, 2008).

Στο χώρο του σχολείου όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ίση αντιμετώπιση, να είναι άξια θαυμασμού και να τους δίνεται η δυνατότητα να μπορούν να μαθαίνουν βιωματικά σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό να ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους και τους μαθαίνει να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους σε οποιαδήποτε συνθήκη. Στο πλαίσιο της ψυχικής τους ενδυνάμωσης χρειάζεται να παρέχονται στους μαθητές δεξιότητες για τη διαχείριση του στρες και των καταστάσεων που τους καθιστούν ευάλωτους. Ταυτόχρονα οι ίδιοι οι μαθητές για την αντιμετώπιση των ψυχικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν χρειάζεται να μάθουν καλύτερα τον εαυτό τους, να κατανοήσουν τις συμπεριφορές των άλλων, να αναπτύξουν αποτελεσματικούς επικοινωνιακούς δεσμούς μαζί τους και το κυριότερο να εντοπίσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα να τα επεξεργαστούν και να τα διαχειριστούν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό τους να λάβει τις σωστές αποφάσεις για οποιαδήποτε δυσχερή κατάσταση προκύψει στην ζωή τους (Sogolitarpeh & Hedayat, et al., 2018).

Ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στα κυπριακά σχολεία είναι «η αγωγή Ψυχικής υγείας Εφήβων» που έχει σχεδιαστεί από τη Μονάδα Εφήβων Αθήνας του Ελληνικού Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών και στοχεύει στην πρόληψη, διάγνωση και θεραπεία εφήβων ηλικίας δεκατριών με δεκαεννέα ετών. Στόχος του προγράμματος είναι η ψυχική υγεία των μαθητών μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας των εφήβων, της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης τους και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας. Η αγωγή ψυχικής υγείας πραγματοποιείται μια φορά την εβδομάδα στο χώρο του σχολείου και περιλαμβάνει είκοσι δύο συναντήσεις. Η ομάδα μαθητών και καθηγητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα καθοδηγούνται από κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας ο οποίος χρησιμοποιεί τεχνικές όπως γνωστική προσέγγιση, ομαδική θεραπεία και δραματοθεραπεία ώστε να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας των συναισθημάτων. Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνει είναι η επικοινωνία, οι ανάγκες των εφήβων, η αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Με γνώμονα αυτές στα παιδιά αναπτύσσονται οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, η δυνατότητα αυτορρύθμισης των εφήβων και οι αντιδράσεις τους ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την

ψυχική τους ανθεκτικότητα. Άλλα προγράμματα που έχουν αξιοποιηθεί είναι το προληπτικό πρόγραμμα «Στάσου στο ύψος σου» που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και στη Κύπρο καθώς και το πρόγραμμα «Συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση» (Ματσόπουλος, 2011).

Τα οφέλη της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας συνδέονται άρρηκτα με την υγιά προσαρμογή των παιδιών στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτό, την προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, την επιτυχία στις σχολικές υποχρεώσεις, την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων, την επίλυση των ζητημάτων που τα απασχολούν, την απόκτηση ρεαλιστικής εικόνας του εαυτού τους και των ικανοτήτων τους, την κοινωνικοποίηση τους και την ικανοποίηση τους από την ζωή τους. Σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί συγκρίνοντας παιδιά με ανεπτυγμένη ψυχική ανθεκτικότητα έναντι παιδιών με χαμηλή ή καθόλου φάνηκε ότι τα πρώτα έχουν προβεί σε καλύτερη αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων σε δύσκολες συνθήκες λόγω της καλύτερης προσαρμογής τους σε αυτές και των θετικών αλληλεπιδράσεων που είχαν δεχθεί από την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον (Nguyen, & Tran, et.al. 2021).

### **3.2 Κίνδυνοι ψυχικής υγείας μαθητών**

Η ψυχική υγεία για όλους τους ανθρώπους είναι αναγκαία όπως αντίστοιχα και η σωματική. Σχετίζεται με τα συναισθήματα των ατόμων, τις σκέψεις τους, την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν και να ξεπεράσουν διάφορες δυσκολίες και προβλήματα καθώς και με τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Κάποιες μέρες η ψυχική υγεία των ανθρώπων είναι πολύ καλή ενώ κάποιες άλλες λόγω κάποιου γεγονότος που μπορεί να τους έχει επηρεάσει είναι κακή. Αυτή η κατάσταση είναι φυσιολογικό να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων και δεν αποτελεί κάποιας μορφής ψυχική ασθένεια. Αντίθετα, οι ψυχικές ασθένειες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης των ατόμων, το πώς αισθάνονται και επικοινωνούν με τους γύρω τους και τη συμπεριφορά τους για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα μέλη μιας κοινωνίας συχνά μπορεί να αντιμετωπίζουν αρνητικά συναισθήματα λόγω γεγονότων όπως το πένθος και απώλεια ενός αγαπητού ατόμου που αναπόφευκτα θα προκαλέσει θλίψη για μερικούς μήνες ή χρόνια. Ωστόσο, αυτά σε μεταγενέστερο χρόνο από την εμφάνισή τους δεν δύνανται να

επηρεάσουν την καθημερινότητα τους όπως το να σηκωθούν από το κρεβάτι, να συναντήσουν φίλους, να κάνουν την εργασία τους και τις σπουδές τους. Αν όμως το άτομο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις παραπάνω ενέργειες, αυτή η κατάσταση ένδειξη ύπαρξης ψυχικής ασθένειας και ανάγκη επαγγελματικής βοήθειας για την υποστήριξη της ψυχικής του υγείας και για την καλλιέργεια της ψυχικής του ανθεκτικότητας (Gamble, & Crouse, 2020). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι ως ανθρώπινα όντα είναι αναγκαίο να βιώνουμε θλιβερές καταστάσεις, αν και δεν είναι καθόλου ευχάριστο αυτό, όπως την απώλεια κάποιου συγγενικού ή φιλικού προσώπου γιατί με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουμε πώς αντιδρά ο εαυτός μας σε αυτά και είμαστε προετοιμασμένοι για αυτές τις αναπόφευκτες καταστάσεις στην ζωή μας. Για τον κάθε άνθρωπο υπάρχει διαφορετικός τρόπος διαχείρισης καθώς όλοι αντιδρούν διαφορετικά σε αυτό (Livesey, 2017).

Ως συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις ή κρίση ορίζονται οι καταστάσεις που μπορούν να προκαλέσουν έντονο άγχος και αδυναμία ελέγχου αυτού. Το άτομο αισθάνεται δηλαδή, φόβο ο οποίος μπορεί να έχει τις ρίζες του σε κάποιο παιδικό τραυματικό γεγονός που επηρέασε την ψυχική λειτουργία του παιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ερευνητές που ασχολούνται με τη μελέτη των κρίσεων κάνουν λόγο για την ύπαρξη δύο διακριτών κατηγοριών, τις αναπτυξιακές κρίσεις και τις περιστασιακές. Οι πρώτες σχετίζονται με γεγονότα που αφορούν τη μετάβαση του ατόμου από ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο. Οι δεύτερες είναι απροσδόκητες και επηρεάζουν και το άτομο και το περιβάλλον του. Στις περιστασιακές κρίσεις συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων αρρώστιες, ατυχήματα, απώλειες, σχολικός εκφοβισμός, οικονομικές δυσκολίες, φυσικές καταστροφές, πόλεμος, προσφυγιά. Ενδείξεις για τους γονείς, τον σύμβουλο, τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο ή τους εκπαιδευτικούς ότι το άτομο έπειτα από μια κρίση που έχει υποστεί έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό η ψυχική του υγεία είναι τα προβλήματα ύπνου, η αλλαγή στην όρεξη, η μελαγχολία, η θλίψη, η έλλειψη ενεργητικότητας, η δυσκολία συγκέντρωσης, οι έμμονες ιδέες και οι εφιάλτες για μεγάλη χρονική περίοδο (Κυριάκου, 2016).

Η ψυχική υγεία ιδιαίτερα των εφήβων αποτελεί υψίστης σημασίας αν αναλογιστεί κανείς την έκθεση του παγκόσμιου οργανισμού υγείας σύμφωνα με τον οποίο σχεδόν το είκοσι τοις εκατό των εφήβων σε όλο τον κόσμο βιώνουν προβλήματα ψυχικής υγείας με τα πιο



συνηθέστερα να είναι η κατάθλιψη και οι αγχωτικές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, κατά την είσοδο τους στην εφηβεία τα παιδιά αντιμετωπίζουν πληθώρα προκλήσεων με αποτέλεσμα να αισθάνονται συναισθηματική φόρτιση την οποία δεν μπορούν να ρυθμίσουν κινδυνεύοντας να οδηγηθούν στην ψυχοπαθολογία (Zhao, & Cai, et al., 2020). Η εφηβεία ως μεταβατική περίοδος από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση εμπεριέχει πολλές αλλαγές και ενέχει κινδύνους για την ζωή των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες το δέκα τοις εκατό των εφήβων σκέφτεται ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων του την αυτοκτονία. Ιδιαίτερα, η πίεση που δέχονται οι μαθητές στο σχολείο και η συναισθηματική και σωματική εξάντληση που βιώνουν μεταβάλλει το ενδιαφέρον τους για την ζωή, μειώνει την αυτοπεποίθησή τους και το αίσθημα ικανοποίησης του, τους κάνει να νιώθουν ανασφάλεια, φόβο, πλήξη, ανταγωνισμό και ντροπή. Η σημασία των συναισθημάτων τους πολλές φορές αγνοείται από τη σχολική κοινότητα και περιορίζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ταυτόχρονα, η αντίληψη των μαθητών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον που οξύνει τον αθέμιτο ανταγωνισμό για την κατάκτηση ενός αριστείου με μοναδικό σκοπό την ικανοποίηση των γονέων και εκπαιδευτικών και την περιθωριοποίηση των παιδιών που έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις λειτουργεί επιβαρυντικά για την ψυχική τους υγεία. Ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί και η αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης λόγω των περιορισμένων παρεμβάσεων του σχολείου και της μειωμένης κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού να διαχειριστεί επιτυχώς τέτοιες καταστάσεις (Keefner, Parker, et al., 2018). Τα παιδιά όμως που βιώνουν κακοποιητική συμπεριφορά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολείο, κατηγορούν τους εαυτούς τους για αυτό που τους συμβαίνει, αισθάνονται ενοχές και φόβο και κλείνονται στον εαυτό τους. Η ευημερία τους επηρεάζεται και αρχίζουν να εκδηλώνουν ψυχικές διαταραχές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Cerit, & Şimşek, 2021). Οι εσωτερικευμένες διαταραχές των νέων που αφορούν την κακοποίηση, την προβληματική γονική προσκόλληση, τις σχολικές τους επιδόσεις και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με μέλη της σχολικής μονάδας συχνά λόγω έλλειψης υποστήριξης υποτιμούνται από τα ίδια τα παιδιά, παραμερίζονται ή αποκρύπτονται με αποτέλεσμα να διογκώνονται και να αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης κάποιας ψυχικής διαταραχής που θα κλονίσει την ψυχική τους υγεία (Caldarella, & Millet, et al.,

2019). Η σχολική εξουθένωση των μαθητών λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων και της αποστασιοποίησης μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών από τα παιδιά επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα και στους μακροπρόθεσμους στόχους τους καθώς βιώνοντας την επαναλαμβανόμενη αποτυχία και μη έχοντας την απαιτούμενη συναισθηματική ενθάρρυνση παύουν να έχουν επαγγελματικές φιλοδοξίες και ολοένα και περισσότερο μειώνεται η ανθεκτικότητα τους στις αρνητικές εμπειρίες (Fiorilli, & Farina, et al., 2020). Οι σχολικοί στρεσογόνοι παράγοντες θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσεται ο επικριτικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, στη δεύτερη ο αυξημένος φόρτος εργασίας και στην τρίτη διδακτικές διαδικασίες που ακολουθούνται σε συνάρτηση με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Αυτοί οι παράγοντες είναι σε θέση να προκαλέσουν ψυχική «βλάβη» στα παιδιά, να τους δημιουργήσουν έντονο στρες, να μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους για την ζωή και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους αλλοιώνοντας την αυτοαντίληψη τους και την ψυχική τους ισορροπία (García-Martínez, & Pérez-Navío, et al., 2021). Ειδικότερα, όσον αφορά, τον τρίτο παράγοντα σε ορισμένα περιβάλλοντα διδασκαλίας κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν υιοθετήσει μια αυταρχική και δασκαλοκεντρική συμπεριφορά και διδακτική μέθοδο απέναντι στους μαθητές τους με σκοπό να διατηρούν αυτοί τον πλήρη έλεγχο της τάξης και να εξασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο την πειθαρχία των μαθητών τους. Αυτή όμως η στάση αποθαρρύνει τους μαθητές και δεν τους δίνει την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους καθηγητές τους ώστε να οδηγηθούν στη γνώση καθώς έχουν παθητική συμμετοχή, αισθάνονται φόβο να εκφράσουν τη γνώμη τους και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για αυτούς. Η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τέτοιου είδους καθηγητές δεν αφήνει στα παιδιά περιθώριο να εκμυστηρευτούν τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς εσωτερικεύοντας τα συναισθήματα τους αισθανόμενοι μοναξιά και ανασφάλεια (Devis-Rozental, & Farrow, et al., 2018). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για να εξετάσουν το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έλλειψη ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους φανέρωσαν ότι οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι η αιτία αυτής της κατάστασης οφείλεται στα άσχημα βιώματα των παιδιών λόγω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ενώ οι μαθητές τους στην ίδια έρευνα δήλωσαν ως αιτίες τις μαθησιακές τους δυσκολίες και την απουσία ουσιαστικής βοήθειας από το σχολείο. Από αυτά τα αποτελέσματα γίνεται αντιληπτό ότι οι καθηγητές δεν κατανοούν ότι η ψυχική

ανθεκτικότητα των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχολικές του επιδόσεις, υποτιμώντας με αυτήν την πεποίθηση τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η παρουσία τους και οι διδακτικοί τους μέθοδοι στην ανθεκτικότητα των παιδιών και στην ψυχική τους υγεία. Μάλιστα, όταν ρωτήθηκαν για τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών την συνέδεσαν με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών και όχι με τις ποιοτικές σχέσεις μαζί τους, με τους συμμαθητές τους και με την οικογένεια τους. Γενικότερα, από τα δεδομένα αυτά είναι φανερό ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος δεν έχουν τον χρόνο να καλλιεργήσουν την ανθεκτικότητα των μαθητών τους καθώς αυτή η διαδικασία είναι υποχρέωση της οικογένειας που σίγουρα έχει σημαντικό ρόλο σε συνδυασμό όμως με την ύπαρξη σχολείων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και βοηθούν τους μαθητές να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους, να αναπτύξουν προστατευτικούς παράγοντες για την εμφάνιση ψυχικών διαταραχών ή να αντιμετωπίσουν τις ψυχικές διαταραχές που ήδη προϋπάρχουν (Russo, & Boman, 2007).

### **3.3 Παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική υγεία των μαθητών**

Από τα παραπάνω μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα και ταυτόχρονα και ότι και οι δύο έννοιες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες ενίσχυσης της ψυχικής υγείας των παιδιών. Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητα είναι σε θέση να υιοθετούν μεθόδους διαχείρισης των σχέσεων τους με τους άλλους και να αναπτύξουν καλύτερη επικοινωνία. Έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, ρυθμίζουν τις αλλαγές στην ζωή τους, έχουν κατανόηση και μπορούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα τους μειώνοντας παράλληλα το άγχος τους για μια δύσκολη κατάσταση. Ακόμη, είναι δημιουργικά, διακατέχονται από ειλικρίνεια, έχουν ενσυναίσθηση και ενδιαφέρονται να δημιουργούν θετικές αλληλεπιδράσεις με τα άτομα που τους περιβάλλουν. Είναι ευέλικτα στις νέες προκλήσεις και ξεχωρίζουν για την αποτελεσματικότητά τους σε κάθε τομέα της ζωής τους (Sogolitappeh & Hedayat, et al., 2018). Η συναισθηματική νοημοσύνη επιπροσθέτως μπορεί να λειτουργήσει ως ένας προστατευτικός παράγοντας για τη διασφάλιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών καθώς τους βοηθάει να βελτιώσουν την αντιληπτική τους ικανότητα, να αξιολογούν

επιτυχώς τα συναισθήματα τους, να ερμηνεύουν τα αρνητικά γεγονότα στην ζωή τους αντιμετωπίζοντας τα αποτελεσματικά και να είναι περισσότεροι θετικοί και αισιόδοξοι (Zhao, & Cai, et al., 2020). Με λίγα λόγια η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων μπορεί να οδηγήσει στην προώθηση της ανθεκτικότητας τους και την αποτροπή κατ' επέκταση των αρνητικών συνεπειών στην ψυχική τους υγεία λόγω τραυματικών εμπειριών. Η ανθεκτικότητα αποτελεί μια αίσθηση κυριαρχίας σε σχέση με τις αντιδράσεις του ατόμου που διαπλέκεται με χαρακτηριστικά όπως αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη και η ανάκαμψη (Zheng, & Cai, et al., 2021). Χαρακτηριστικά που είναι αναγκαία για την πρόβλεψη της ψυχικής ανθεκτικότητας σε πολλαπλά αρνητικά γεγονότα είναι η συναισθηματική αυτογνωσία και έκφραση, ο αυτοέλεγχος και αυτοδιαχείριση τα οποία συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Armstrong, & Galligan, et al., 2011). Ιδιαίτερα τα συναισθήματα μπορούν να παρέχουν στους εφήβους πληροφορίες ώστε να τους βοηθήσουν να ερμηνεύσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον και να διαπιστώσουν το πώς αισθάνονται και ποιες συναισθηματικές αντιδράσεις τους αντανακλώνται αυθόρμητα στα γεγονότα που διαδραματίζονται στο σχολικό περιβάλλον έξω από αυτό. Όσο οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε συναισθήματα που έχουν βιώσει στο παρελθόν τόσο καλύτερα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις σχολικές προκλήσεις, τις απειλές ή τις απώλειες. Σε αυτή την αναδρομή των συναισθημάτων βασικό εργαλείο αποτελεί ο διαχωρισμός των συναισθημάτων σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες, η πρώτη περιλαμβάνει τα θετικά συναισθήματα όπως τη δέσμευση, την ευτυχία και την περηφάνεια, η δεύτερη τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος, η θλίψη και η ενοχές. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα θετικά κοινωνικά συναισθήματα δηλαδή, η ενσυναίσθηση, η ευγνωμοσύνη και ο θαυμασμός και στην τέταρτη τα αρνητικά κοινωνικά συναισθήματα όπως η ζήλια, η περιφρόνηση και η αμηχανία. Με αυτόν τον διαχωρισμό τα παιδιά θα αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και τις ενέργειες τους με τέτοιο τρόπο ώστε να τους επιτρέπουν να διαπραγματεύονται τις κοινωνικές τους προκλήσεις και να εξασφαλίζουν τη συναισθηματική τους ευημερία. Το συναισθηματικά αυτά εργαλεία των μαθητών θα τους βοηθήσουν επίσης να επιτύχουν στους σχολικούς τους στόχους, να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες ελαχιστοποιώντας τις αντικοινωνικές συμπεριφορές και προστατεύοντας τον εαυτό τους από την ψυχική δυσφορία (Keefner, Parker, et al., 2018).

Για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών σημαντική κρίνεται η ανάγκη ανάπτυξης γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς τα παιδιά σε περιόδους κρίσης τις έχουν ανάγκη. Μέσω των γνωστικών δεξιοτήτων μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσχερείς καταστάσεις καθώς κατανοούνται τα γεγονότα που τις προκάλεσαν. Σημαντική προϋπόθεση όμως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να είναι πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις των παιδιών τους και να είναι καλοί ακροατές. Παράλληλα μέσω των συναισθημάτων εκφράζονται οι προβληματισμοί του ατόμου σε άλλα άτομα συνομήλικους ή ενήλικες οι οποίοι χρειάζεται να έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση τους. Ιδιαίτερα γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι σε θέση να προετοιμάσουν τα παιδιά σε περίπτωση αλλαγής της ρουτίνας τους, να ενισχύσουν το κοινωνικό δίκτυο τους και να τους παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον ώστε να είναι προετοιμασμένα για την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης. Εντούτοις, οι παραπάνω ενέργειες προϋποθέτουν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα είναι ενήμεροι για τα προβλήματα που μπορεί να βιώνει ο εκάστοτε μαθητής και θα είναι σε θέση με τη βοήθεια ειδικών να διαχειριστούν την κατάσταση (Κυριάκου, 2016).

Κάποιες τεχνικές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και συμβούλους είναι για παράδειγμα η χρήση των «graphic Novel» δηλαδή μιας μορφή αφήγησης σε συνδυασμό με εικόνες που θα δίνει πληροφορίες για διάφορα θέματα όπως οι αγχωτικές διαταραχές, η διαχείριση του διαζυγίου ή διατροφικές διαταραχές και θα παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να ασχοληθούν με ένα θέμα που τους απασχολεί. Η υλοποίησή τους γίνεται σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο ή τον εκπαιδευτικό διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο παράλληλα ισχυρότερους διαπροσωπικούς δεσμούς μεταξύ τους. Μια άλλη τεχνική είναι η αξιοποίηση των «mandala drawings» τα οποία αποτελούν ένα είδος θεραπευτικής τέχνης που βοηθάει τους μαθητές μέσω της δημιουργίας τους να οραματιστούν σύνθετες εμπειρίες και να αναστοχαστούν τα συναισθήματά τους. Εξίσου σημαντική είναι η αξιοποίηση των βιοματικών εργαστηρίων, της ομαδικής δηλαδή συζήτησης διαφόρων θεμάτων που μπορούν να απασχολούν τα μέλη της σχολικής τάξης όπως το άγχος παρέχοντας στα παιδιά πρακτικές για τη μείωση του και αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους αναπτύσσοντας την ανθεκτικότητά τους (Gamble, & Crouse, 2020). Επίσης, μέσω του βιοματικού εργαστηρίου ο σύμβουλος μπορεί να ενισχύσει την εικόνα των μαθητών

για τον εαυτό τους, να αναδείξει τη σημασία μιας ψυχικά υγιούς ζωής, να συμβάλλει στη διαμόρφωση ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και να τους ευαισθητοποιήσει για ποικίλα κοινωνικά θέματα (Kamboj, & Garg, 2021). Άλλωστε σύμφωνα με τον ερευνητή Walker για την εξασφάλιση της ψυχικής του υγείας μέσω της ανθεκτικότητας το άτομο πρέπει να περάσει από κάποια στάδια (Keefe, Parker, et al., 2018). Το πρώτο που έχει αναφερθεί ήδη είναι το αίσθημα κυριαρχίας στο εαυτό του απέναντι σε ένα γεγονός και το δεύτερο η ελεγχόμενη συναισθηματική αντίδραση του για τη ρύθμιση την ευαλωτότητας του (Bulathwatta, & Witruk, et al., 2017).

Η καλλιέργεια της αισιοδοξίας συμβάλλει δυναμικά στην εξασφάλιση της ψυχικής υγείας των παιδιών καθώς το παιδί μαθαίνει σε δύσκολες συνθήκες να τη διατηρεί, να σκέφτεται θετικά και να αναζητά λύσεις για την επίλυση τους. Τα αισιόδοξα παιδιά μπορούν να θέσουν στόχους και να τους επιτύχουν εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιήσουν τα όνειρα τους και όχι στις δυσκολίες που θα προκύψουν μέχρι να τα επιτύχουν (Bar-On, 2006). Ιδιαίτερα, η θετική ψυχολογία θεωρείται ως ένας νέος τρόπος για την προώθηση της ψυχικής υγείας των παιδιών, η οποία εστιάζει στις ικανότητες τους για την εκπλήρωση των επιθυμιών τους και τη διατήρηση της ευημερίας τους χωρίς όμως τα παιδιά να χρειάζεται να καταπνίξουν τα αρνητικά τους συναισθήματα αλλά να τα διαχειριστούν. Παράλληλα η δεξιότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας αποτελούν βασικά εφόδια για την αντιμετώπιση των αλλαγών στην ζωή των εφήβων είτε πρόκειται να τον επηρεάσουν αρνητικά είτε θετικά εξασφαλίζοντας εμπειρίες για το μέλλον και γνώσεις για καλύτερη διαχείριση. Τέλος, καθοριστικό παράγοντα στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας των εφήβων διαδραματίζει η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης τους μέσω της ουσιαστικής συναισθηματικής επαφής με τους ενήλικους που με εφόδια την επιμόρφωση τους και τις τεχνικές που γνωρίζουν θα κινητοποιήσουν τη δυναμική των παιδιών και ενθαρρύνοντας τα θα καταφέρουν να τα στηρίξουν στις επιλογές τους (O'Connor, & O'Reilly, et al., 2021).

Ένα πρόγραμμα που έχει δημιουργηθεί για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών είναι το «Strong Teens» που απευθύνεται σε εφήβους και στοχεύει στην αύξηση της ανθεκτικότητας τους και τη διαχείριση των προκλήσεων όπως οι ραγδαίες σωματικές αλλαγές που βιώνουν, οι υψηλές σχολικές απαιτήσεις, και οι περίπλοκες κοινωνικές τους σχέσεις. Το πρόγραμμα αυτό λόγω του χαμηλού του κόστους και της ευελιξίας του μπορεί

εφαρμοστεί έπειτα από εκπαίδευση από τους σχολικούς συμβούλους καθώς αποτελέσματα ερευνών για αυτό φανέρωσαν για τους μαθητές υγιής κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά, μείωση του στρες και διαμόρφωση καλύτερης εικόνας για το σχολικό πλαίσιο. Το «Strong Teens» αποτελείται από δώδεκα μαθήματα που διδάσκονται μια φορά την εβδομάδα και τα κυριότερα θέματα που πραγματεύεται είναι η συναισθηματική δύναμη των εφήβων, η κατανόηση των συναισθημάτων τους, η αντιμετώπιση του θυμού, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, η επίλυση προβλημάτων, η αλλαγή συμπεριφοράς και η διαχείριση του άγχους (Caldarella, & Millet, et al., 2019).

Το «Διεθνές πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης» που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με σκοπό την κατάρτιση τους σε θέματα που αφορούν την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας αξιοποιεί τις ικανότητες και τα κίνητρα των ατόμων με στόχο οι εκπαιδευτικοί να αναδείξουν τα θετικά στοιχεία της τάξης, να θέσουν στόχους για αυτήν, να αλληλοεπιδρούν ποιοτικά με τους μαθητές, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και να συμβάλλουν στη διαχείριση τους. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε πολλά ευρωπαϊκά σχολεία και στην Ελλάδα και Κύπρο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και περιλάμβανε δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν συνεργατικά μαθητές και εκπαιδευτικοί. Μέσω αυτών τα παιδιά μοιράζονταν τις σκέψεις τους και αποκτούσαν ποιοτικότερες σχέσεις με τους καθηγητές τους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό για την υλοποίηση του προγράμματος υποστηρίχθηκε από διαδικτυακές πλατφόρμες που τους παρείχαν συμβουλές και υποστηρικτικό υλικό. Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα οι συμμετέχοντες μαθητές και καθηγητές έμαθαν τρόπους διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων τους, το πώς μπορούν να βοηθούν τους άλλους να διαχειριστούν τέτοιου είδους συναισθήματα και πως να εξασφαλίζουν την ευημερία όλων των μελών της σχολικής μονάδας προάγοντας την ανθεκτικότητα (Κουγιουρούκη, & Κυβιρτζίκης, 2014).

## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **4.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα, εξετάζονται οι τεχνικές που αξιοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους αυτή καθώς και η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών συμβούλων. Με βάση τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές και ιδιαίτερα το άρθρο των ερευνητών Armstrong και Galligan η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών καθώς έχει παρατηρηθεί η καλύτερη προσαρμογή τους στις στρεσογόνες συνθήκες (Armstrong, & Galligan, et al., 2011). Εξίσου καθοριστικός είναι και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου σε αυτήν τη διαδικασία καθώς η παρουσία του στο σχολείο δημιουργεί ευνοϊκότερες συνθήκες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με γνώμονα τα παραπάνω οι κύριοι στόχοι της εργασίας είναι:

- Η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών.
- Η διερεύνηση των πρακτικών και των τρόπων καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών που ακολουθούν οι σχολικοί σύμβουλοι.
- Η μελέτη των εμποδίων που συναντούν οι σχολικοί σύμβουλοι κατά την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.



- Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, με βάση τις απόψεις των σχολικών συμβούλων.

## **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιος ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές ;
- Ποιες πρακτικές και τρόπους καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης εφαρμόζονται από τον σχολικό σύμβουλο;
- Ποια εμπόδια αντιμετωπίζει ο σχολικός σύμβουλος κατά την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών;
- Πώς μπορεί ο σχολικός σύμβουλος μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης να προωθήσει την καλλιέργεια της ψυχικής τους ανθεκτικότητας;

## **4.3 Αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας**

Η ύπαρξη παιδιών με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης συνιστά αναγκαία συνθήκη που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνία. Μέσω αυτής τα παιδιά υιοθετούν θετικούς τρόπους συμπεριφοράς σε σχέση με τον εαυτό τους και τα άτομα που τα περιβάλλουν. Η ενσυναίσθηση, η αγάπη και ο σεβασμός γίνονται αναπόσπαστα στοιχεία του χαρακτήρα τους και σπουδαία εφόδια για το μέλλον τους. Ταυτόχρονα, μαθαίνοντας να αναγνωρίζουν, να εκφράσουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους είναι σε θέση να επιλύουν αποτελεσματικότερα τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη σχολική και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή τους. Καταφέρνοντας να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη προετοιμάζουν τον εαυτό τους και προωθούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα η οποία με τη σειρά της αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα που συμβάλλει στη διασφάλιση της ψυχικής τους υγείας. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας ως δεξιότητες των παιδιών

είναι μεγάλη. Αρωγός και καθοδηγητής στην καλλιέργεια αυτών εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον είναι και το σχολείο και ειδικά ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος οφείλει να γνωρίζει τεχνικές και να εφαρμόζει τις συμβουλευτικές του δεξιότητες, ώστε, μεταξύ άλλων, να καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

#### **4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης κρίθηκε ως κατάλληλη μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων η μέθοδος της συνέντευξης. Η μέθοδος αυτή κατατάσσεται στην ποιοτική έρευνα και αποτελεί μια διαδικασία η οποία δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες μέσα από την ανάλυση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκάστοτε συνεντευξιαζόμενος προβάλλει μέσω των απαντήσεων του τις προσωπικές του ιδέες και απόψεις για το ερευνητικό αντικείμενο που έχει θέσει ο ερευνητής με αποτέλεσμα να του δίνεται η δυνατότητα να εξάγει γενικότερα συμπεράσματα (Κεδράκα, 2008). Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται συχνά στην κοινωνική έρευνα και διακρίνονται σε τρία είδη τη δομημένη, ημι-δομημένη και μη δομημένη συνέντευξη (Ισαρη, & Πουρκός, 2016). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης. Το συγκεκριμένο είδος αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις οι οποίες δύνανται να τροποποιηθούν από τον ερευνητή αν εκείνος το κρίνει απαραίτητο για την καλύτερη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι αλλαγές μπορεί να αφορούν τη διατύπωση της ερώτησης ώστε να δοθούν περισσότερες διευκρινήσεις καθώς και την προσθήκη ή παράλειψη ερωτήσεων ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Robson, 2008).

Οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της συνέντευξης χωρίστηκαν σε τέσσερις (4) άξονες, οι οποίοι ήταν οι ακόλουθοι:

1ος: Ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (συνολικά τρεις (3) ερωτήσεις).

2ος: Πρακτικές καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους Σχολικούς Συμβούλους (συνολικά τρεις (3) ερωτήσεις).

3ος: Εμπόδια ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης (συνολικά τρεις (3) ερωτήσεις).

4<sup>ος</sup>: Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας (συνολικά τρεις (3) ερωτήσεις).

Στον παρακάτω αυτοσχέδιο Οδηγό Συνέντευξης παρατίθενται οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους σχολικούς συμβούλους ανά άξονα:

1<sup>ος</sup> άξονας: Ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης

1. Πόσο σημαντικό κρίνετε τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;
2. Θεωρείτε τον σύμβουλο το κατάλληλο πρόσωπο ώστε να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών; Γιατί;
3. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ένας σύμβουλος που στοχεύει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;

2<sup>ος</sup> άξονας: Πρακτικές καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους

1. Έχετε ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας;
2. Ποιες τεχνικές – πρακτικές χρησιμοποιείτε ώστε να καλλιεργήσετε στα παιδιά τη συναισθηματική νοημοσύνη;
3. Θεωρείτε αυτές τις τεχνικές αποτελεσματικές; Για ποιον λόγο;

3<sup>ος</sup> άξονας: Εμπόδια στην ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους

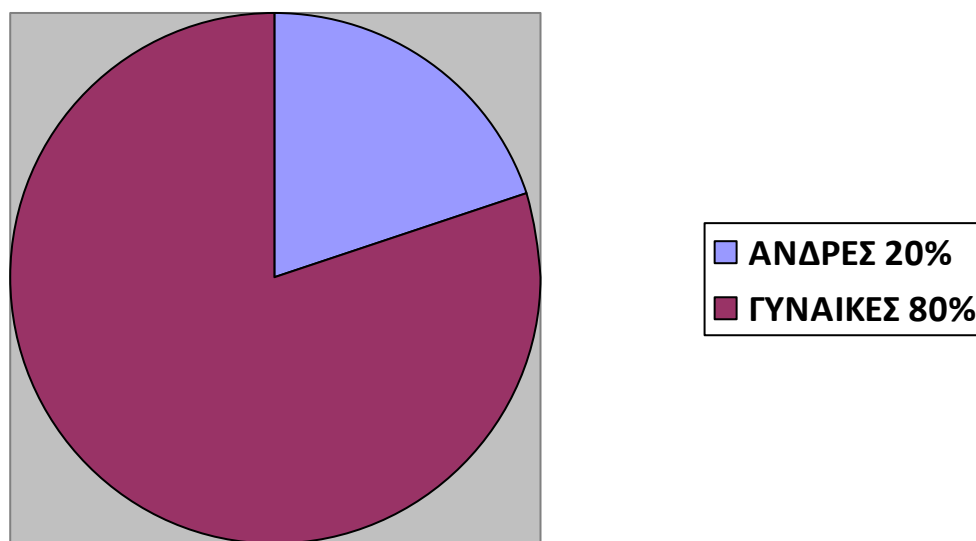
1. Ποιους θεωρείτε ανασταλτικούς παράγοντες στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;
2. Με ποιον τρόπο αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες επηρεάζουν εσάς ως σύμβουλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών;
3. Ποια από αυτά τα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να επιλυθούν και πώς;

4<sup>ος</sup> άξονας: Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας

1. Κατά τη γνώμη σας η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση/ ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
2. Συμφωνείτε με την άποψη ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αναπτύξει προστατευτικούς μηχανισμούς απέναντι σε θλιβερά γεγονότα (π.χ. διαζύγιο, θάνατος, κ.ά.);
3. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διαχείριση του άγχους και των στρεσογόνων καταστάσεων συνδέονται με την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας;

#### **4.5 Το δείγμα της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκαπέντε (15) σχολικοί σύμβουλοι εκ των οποίων οι τρεις (3) ήταν άνδρες (ποσοστό 20%) και οι δώδεκα (12) γυναίκες (ποσοστό 80%) (βλ. ραβδόγραμμα 1.). Από τους συνεντευξιαζόμενους οι τέσσερις (4) εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία (ποσοστό 27%) και οι έντεκα (11) εργάζονταν σε δημόσια σχολεία (ποσοστό 74%). Κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων συμβούλων αποτέλεσε η διαθεσιμότητα τους και η προθυμία τους να συμμετέχουν στην έρευνα.



Ραβδόγραμμα 1.: Το δείγμα της έρευνας (%).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες όταν τους προτάθηκε να συμμετέχουν στη έρευνα είχαν το δικαίωμα επιλογής συμμετοχής σε αυτήν καθώς και τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν κατά τη διάρκεια αυτής χωρίς να τους ασκηθεί οποιαδήποτε πίεση.

#### 4.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο και ταυτόχρονα γινόταν καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων με σκοπό να αξιοποιηθούν μετέπειτα στην αποδελτίωση των απαντήσεων (Ισαρη, & Πουρκός, 2016). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είναι χρήσιμο και αναγκαίο να χρησιμοποιείται μαγνητόφωνο και στη συνέχεια ο ερευνητής να απομαγνητοφωνεί λέξη προς λέξη όσα αναφέρθηκαν. Με αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής έχει στην κατοχή του ένα ασφαλές αρχείο που αποτρέπει την εμφάνιση τυχόν λαθών (Κεδράκα, 2008). Στις περιπτώσεις που κατά τη διαδικασία της συνέντευξης χρησιμοποιηθεί μαγνητόφωνο είναι σημαντικό ο ερευνητής να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για την καταγραφή των δεδομένων επισημαίνοντας ότι θα διατηρήσει την ανωνυμία τους (Robson, 2008). Η συνέντευξη διήρκησε τριάντα (30) με

σαράντα (40) λεπτά κατά μέσο όρο και εξαρτήθηκε κατά κύριο λόγο από τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της το κλίμα ήταν ευχάριστο καθώς όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι έδειξαν προθυμία να απαντήσουν στις ερωτήσεις και να συμβάλλουν στη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Η ερευνήτρια επεξεργάστηκε τα δεδομένα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχόμενου και παράλληλα συμπεριλήφθηκαν και αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων για ποιοτικότερα αποτελέσματα.

#### **4.7 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα διέπεται από κάποιους περιορισμούς και οριοθετήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα βασίζεται στις απόψεις σχολικών συμβούλων και όχι και άλλων ειδικοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικών, κοινωνικών λειτουργών). Επίσης, για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και όχι κάποια άλλη μέθοδος έρευνας (π.χ. ερωτηματολόγια). Τέλος, τα δεδομένα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Αποτελέσματα**

### **5.1 Δείγμα**

Με γνώμονα όσα αναφέρθηκαν νωρίτερα σχετικά με τη μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις δεκαπέντε (15) σχολικών συμβούλων οι οποίες εν συνεχεία κατηγοριοποιήθηκαν. Παρακάτω παρατίθενται η διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Σε πρώτο στάδιο επιχειρήθηκε η ενδελεχής ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν σε πιο συμπτυκτώμενα νοήματα και κατηγοριοποιήθηκαν. Έπειτα, ακολούθησε η ερμηνεία του περιεχομένου των κατηγοριών και η επεξήγηση με σκοπό να συνοψιστούν τα διάφορα δεδομένα για τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης.

### **5.2 Πρώτος άξονας: ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.**

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα της συνέντευξης ο οποίος περιλάμβανε τρεις (3) ερωτήσεις επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη (1) ερώτηση «Πόσο σημαντικό κρίνετε τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;» (βλ. Πίνακα 1), όλο το δείγμα (ποσοστό 100%) συμφωνεί ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι πολύ σημαντικός στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

**Πίνακας 1.** Η σημασία του ρόλου του σχολικού συμβούλου στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΑΝΔΡΑΣ /ΓΥΝΑΙΚΑ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ
Γ	✓
Γ	✓
Α	✓
Γ	✓
Γ	✓
Γ	✓
Γ	✓
Γ	✓
Γ	✓
Α	✓
Γ	✓
Γ	✓
Α	✓
Γ	✓
Γ	✓
<b>Σύνολο</b>	<b>15 (100%)</b>

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν στη δεύτερη (2) ερώτηση «Θεωρείτε τον σύμβουλο το κατάλληλο πρόσωπο ώστε να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών; Γιατί;» (βλ. πίνακα 2). Οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι, δηλαδή το 53% θεωρούν ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αναγκαίο να γίνεται από όλα τα μέλη του σχολείου συνεργατικά. Το 26% συμφωνεί ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης εντάσσεται στο



πλαίσιο του δικού τους ρόλου. Το 13% θεωρεί ότι η διαδικασία αυτή πρέπει να πραγματοποιείται από κάποιον ειδικό ενώ μόλις το 6% αναφέρει ότι δεν θεωρεί ότι οι σύμβουλοι είναι το κατάλληλο πρόσωπο για να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά.

**Πίνακας 2.** Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον σύμβουλο ή από κάποια άλλη ειδικότητα.

ΑΝΔΡΕΣ/ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΑΠΟ ΑΛΛΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
Γ	✓			
Γ			✓	
Α	✓			
Γ	✓			
Γ				✓
Γ			✓	
Γ			✓	
Γ			✓	
Γ				✓
Α			✓	
Γ			✓	
Γ	✓			
Α			✓	
Γ		✓		
Γ			✓	

<b>Σύνολο</b>	4 (26%)	1(6%)	8 (53%)	2 (13%)
---------------	---------	-------	---------	---------

Στην τρίτη (3) ερώτηση «Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ένας σύμβουλος που στοχεύει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;» (βλ. πίνακα 3). Το 66% των συμμετεχόντων θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό των συμβούλων για τη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης την ενσυναίσθηση. Το 40% ανέφερε ως βασικό χαρακτηριστικό τον σεβασμό απέναντι στους συμβουλευόμενους και γενικότερα ως προς όλα τα μέλη του σχολείου. Το 33% ανέφερε ως χαρακτηριστικό την επιμόρφωση των συμβούλων καθώς και την ικανότητα τους να μπορούν να είναι καλοί ακροατές. Τέσσερις από τους δεκαπέντε συμβούλους, ποσοστό 26% υποστήριξαν ότι η κατανόηση συνιστά σημαντική δεξιότητα των συμβούλων. Τέλος, το 13% τόνισε τη σημασία του αυτοελέγχου.

**Πίνακας 3.** Χαρακτηριστικά σχολικών συμβούλων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

ΑΝΔΡΕΣ/ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	ΚΑΛΟΣ ΑΚΡΟΑΤΗΣ	ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΣΕΒΑΣΜΟΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
Γ	✓	✓				
Γ		✓	✓	✓	✓	
Α	✓			✓	✓	
Γ	✓			✓		
Γ	✓					
Γ	✓	✓				✓
Γ	✓	✓		✓		
Γ	✓					

Γ					✓	✓
Α						✓
Γ						✓
Γ	✓	✓	✓		✓	
Α	✓					
Γ	✓			✓		
Γ				✓		✓
<b>Σύνολο</b>	10 (66%)	5 (33%)	2 (13%)	6(40%)	4(26%)	5 (33%)

### 5.3 Δεύτερος άξονας: πρακτικές καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους

Στη συνέχεια ακολουθούν οι απαντήσεις για τον δεύτερο (2) άξονα ο οποίος σχετίζεται με τις πρακτικές καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους και αποτελείται από τρεις (3) ερωτήσεις.

Για την πρώτη (1) ερώτηση «Έχετε ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας;» δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις (βλ. πίνακα 4). Το 80% του δείγματος απάντησε θετικά στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενώ μόλις το 20% του δείγματος έδωσε αρνητική απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι δύο στα τρία άτομα που απάντησαν αρνητικά είναι άνδρες.

**Πίνακας 4.** Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως στόχος των σχολικών συμβούλων.

<b>ΑΝΔΡΕΣ/ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
Γ	✓	
Γ	✓	
Α	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Α		✓
Γ	✓	
Γ	✓	
Α		✓
Γ		✓
Γ	✓	
<b>Σύνολο</b>	12(80%)	3(20%)

Για τη δεύτερη (2)ερώτηση «Ποιες τεχνικές – πρακτικές χρησιμοποιείτε ώστε να καλλιεργήσετε στα παιδιά τη συναισθηματική νοημοσύνη;» Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις (βλ. πίνακα 5). Το 73% των σχολικών συμβούλων ανέφεραν την

καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης την ενθάρρυνση έκφρασης των συναισθημάτων. Το 53% εξέφρασε την προτίμηση του σε τεχνικές που σχετίζονται δημιουργικές ενασχολήσεις όπως το βιωματικό εργαστήριο, τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια ρόλων. Το 46% του δείγματος επισήμανε την παροχή βοήθειας του συμβούλου ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Τέσσερις από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες δηλαδή ποσοστό 26% ανέφεραν ότι ως πρακτική χρησιμοποιούν την καλλιέργεια της αυτογνωσίας. Τέλος, το 13% έδειξαν την προτίμηση τους στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την αξιοποίησης της ενεργητικής ακρόασης.

**Πίνακας 5.** Τεχνικές/Πρακτικές καλλιέργειας συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΑΝΔΡΕΣ /ΓΥΝΑΙΚ ΕΣ	ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚ ΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣ ΕΙΣ (ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ, ΟΜΑΔΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ, ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΡΟΛΩΝ)	ΑΥΤΟΓΝΩΣΙ ΑΣ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤ ΩΝ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗ ΣΗ	ΕΝΕΡΓΗΤΙ ΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ
Γ	✓	✓				
Γ	✓	✓	✓	✓		
Α	✓			✓		
Γ		✓	✓	✓		
Γ	✓				✓	
Γ	✓	✓				
Γ		✓				
Γ	✓	✓	✓			

Γ	✓			✓		
Α	✓				✓	
Γ	✓			✓		
Γ	✓	✓	✓	✓		
Α	✓					✓
Γ						✓
Γ		✓		✓		
<b>Σύνολο</b>	11(73%)	8(53%)	4(26%)	7(46%)	2(13%)	2(13%)

Στην τρίτη (3) ερώτηση «Θεωρείτε αυτές τις τεχνικές/πρακτικές αποτελεσματικές; Για ποιον λόγο;» το δείγμα ανέφερε τα ακόλουθα (βλ. πίνακα 6). Το 80% του δείγματος απάντησε ότι θεωρεί τις τεχνικές/πρακτικές που αξιοποιεί κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας αποτελεσματικές ενώ το 20% απάντησε ότι τις θεωρεί αποτελεσματικές σε κάποιο βαθμό. Όσον αφορά, τους λόγους για τους οποίους τις θεωρούν αποτελεσματικές το 60% των συμβούλων απάντησε λόγω της εμπειρίας του και το 40% επειδή παρατηρεί βελτίωση στην έκφραση και στη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών

**Πίνακας 6.** Αποτελεσματικότητα των τεχνικών/πρακτικών για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

<b>ΑΝΔΡΕΣ/ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΕΝ ΜΕΡΕΙ</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΛΟΓΩ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ</b>	<b>ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ-ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΣΙΘΗΜΑΤΩΝ</b>
Γ		✓	✓	
Γ		✓		✓

A		✓		✓
Γ		✓		✓
Γ		✓	✓	
Γ		✓		✓
Γ		✓	✓	
Γ		✓		✓
Γ		✓	✓	
A		✓	✓	
Γ		✓		✓
Γ		✓	✓	
A	✓		✓	
Γ	✓		✓	
Γ	✓		✓	
<b>Σύνολο</b>	3(20%)	12(80%)	9(60%)	6(40%)

#### **5.4 Τρίτος άξονας: εμπόδια στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους σχολικούς συμβούλους**

Σχετικά με τον τρίτο (3) άξονα επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν τα εμπόδια στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε αυτόν τον άξονα συμπεριλαμβάνονται τρεις ερωτήσεις (3).

Αναφορικά με την πρώτη (1) ερώτηση «Ποιους θεωρείτε ανασταλτικούς παράγοντες στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;» το δείγμα απάντησε τα εξής

(βλ. πίνακα 7). Το 53% των συμμετεχόντων ανέφεραν ως ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Το 33% θεώρησαν ως εμπόδιο τη μειωμένη κοινωνική συναναστροφή των παιδιών με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση. Τέσσερις (4) στους δεκαπέντε (15) σχολικούς συμβούλους, ποσοστό 26% ανέφεραν ως βασική αιτία που εμποδίζει την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης το εκπαιδευτικό σύστημα και την άρνηση των παιδιών να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Το 20% συμφώνησε ότι οι κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι οι πολλές υποχρεώσεις που έχει ο σύμβουλος ως μέλος του σχολείου καθώς και η έλλειψη αυτοπεποίθησης των παιδιών. Τέλος το 13% επισήμανε ότι θεωρεί ως εμπόδιο το ξέσπασμα της πανδημίας της νόσου Covid -19.

**Πίνακας 7.** Εμπόδια στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΑΝΔΡ ΕΣ/ ΓΥΝΑΙ ΚΕΣ	ΥΠΟΧΡΕ ΩΣΕΙΣ ΣΥΜΒΟΥ ΛΟΥ	ΑΝΕΠΑ ΡΚΕΣ ΕΚΠ. ΣΥΣΤΗ ΜΑ	ΑΡΝΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗ ΜΑΤΩΝ	ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠ ΟΙΘΗΣΗ	ΟΙΚΟΓΕ ΝΕΙΑ	ΚΟΙΝΩΝ ΙΚΗ ΑΠΟΜΟ ΝΩΣΗ	ΚΟΡΟΝ ΟΙΟΣ
Γ	✓	✓					
Γ			✓				
Α			✓	✓			
Γ			✓				
Γ				✓	✓		
Γ	✓	✓				✓	✓
Γ					✓	✓	
Γ		✓			✓		



Γ			✓				
A						✓	✓
Γ		✓			✓		
Γ					✓	✓	
A					✓	✓	
Γ					✓		
Γ	✓			✓	✓		
<b>Σύνολο</b>	3(20%)	4(26%)	4(26%)	3(20%)	8(53%)	5(33%)	2(13%)

Επακόλουθα, για τη δεύτερη (2) ερώτηση «Με ποιον τρόπο αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες επηρεάζουν εσάς ως σύμβουλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών;» οι σχολικοί σύμβουλοι έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις (βλ. πίνακα 8). Το 40% του δείγματος συμφώνησε δίνοντας δύο απαντήσεις ότι η έλλειψη αποδοχής συναισθημάτων από τα παιδιά σε συνδυασμό με τον παρεμβατικό ρόλο της οικογένειας στη συμβουλευτική διαδικασία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον σύμβουλο και κατ' επέκταση την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Πέντε στους δεκαπέντε συμβούλους δηλαδή ποσοστό 33% ανέφεραν ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά εμπόδιο που επηρεάζει τη διαδικασία. Το 13% επισήμανε ότι ο τομέας που ασκούν επιρροή οι ανασταλτικοί παράγοντες είναι στη δημιουργία συνεργατικής σχέσης με το παιδί καθώς και στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου.

**Πίνακας 8.** Οι ανασταλτικοί παράγοντες που επηρεάζουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΑΝΔΡΕΣ/Γ ΥΝΑΙΚΕΣ	ΧΡΟΝΟΣ	ΑΠΟΥΣΙΑ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙ ΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥ ΝΗΣ	ΜΗ ΑΠΟΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΣΘΗΜΑ ΤΩΝ	ΠΕΡΙΟΡΙΣ ΜΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕ ΙΑΣ
Γ	✓	✓	✓		
Γ				✓	
Α				✓	
Γ			✓		
Γ				✓	
Γ	✓				
Γ		✓		✓	
Γ				✓	✓
Γ	✓			✓	
Α	✓				✓
Γ					✓
Γ					✓
Γ					✓
Γ	✓				
Γ					✓
<b>Σύνολο</b>	5(33%)	2(13%)	2(13%)	6(40%)	6(40%)

Στην τρίτη (3) ερώτηση «Ποια από αυτά τα εμπόδια που αντιμετωπίζετε στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να επιλυθούν και πώς; δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις (βλ. πίνακα 9). Στο πρώτο υποερώτημα της τρίτης ερώτησης το 86% απάντησε ότι θεωρεί εφικτή την αντιμετώπιση των ανασταλτικών παραγόντων ενώ μόνο το 13% ανέφερε ότι η αντιμετώπιση αυτών μπορεί να γίνει σε κάποιο βαθμό.

**Πίνακας 9.** Η επίλυση των εμποδίων με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

<b>ΑΝΔΡΕΣ / ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΗ</b>	<b>ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΗ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ</b>
Γ	✓	
Γ	✓	
Α	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Γ		✓
Γ		✓
Α	✓	
Γ	✓	
Γ	✓	
Α	✓	
Γ	✓	

<b>Γ</b>	✓	
<b>Σύνολο</b>	13(86%)	2(13%)

Στο δεύτερο υπο -ερώτημα που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν οι σύμβουλοι ότι μπορεί να επιλύσουν τα εμπόδια, οι συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής (βλ. πίνακα 10). Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (46%) απάντησε ότι θεωρεί ως βασικό τρόπο επίλυσης των εμποδίων τη μείωση των υποχρεώσεων των σχολικών συμβούλων. Το 33% ανέφερε τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των σχολικών συμβούλων και των μαθητών για την αντιμετώπιση των ανασταλτικών παραγόντων που σχετίζονται με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμη, μερίδα σχολικών συμβούλων (13%) τόνισαν την ανάγκη αντιμετώπισης της απαισιοδοξίας των μαθητών καθώς και τη σημασία της επιμόρφωσης των ίδιων. Τέλος, το 20% των συμμετεχόντων ανέφερε ως τρόπο αντιμετώπισης των εμποδίων την ισχυροποίηση του θεσμού της οικογένειας.

**Πίνακας 10.** Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων από τους σχολικούς συμβούλους.

<b>ΑΝΔΡΕΣ/Γ ΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΜΕΙΩΣΗ ΥΠΟΧΡΕΩΣ ΕΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛ ΩΝ</b>	<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΕΣΗΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝ ΗΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠ ΙΣΗ ΑΠΑΙΣΙΟΛΟΞ ΙΑΣ</b>	<b>ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ</b>	<b>ΙΣΧΥΡΟΠΟ ΙΗΣΗ ΘΕΣΜΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕ ΙΑΣ</b>
<b>Γ</b>	✓				
<b>Γ</b>		✓			
<b>Α</b>		✓	✓		
<b>Γ</b>			✓		

Γ	✓				
Γ	✓	✓			
Γ				✓	
Γ	✓				✓
Γ				✓	
A	✓				
Γ					✓
Γ					✓
Γ	✓				
Γ	✓	✓			
Γ		✓			
<b>Σύνολο</b>	7(46%)	5(33%)	2(13%)	2(13%)	3(20%)

### 5.5 Τέταρτος Άξονας: σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο τέταρτος άξονας περιελάμβανε τρεις (3) ερωτήσεις και είχε σκοπό να εξετάσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στην πρώτη (1) ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση/ ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών ; Αν ναι, με ποιον τρόπο;» δόθηκαν οι εξής απαντήσεις (βλ. πίνακα 11). Όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι συμφώνησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Όσον αφορά, τους τρόπους που μπορεί να συμβεί, το 73% του δείγματος ανέφερε μέσω της διαχείρισης των

συναισθημάτων των παιδιών ενώ το 26% μέσω της κατανόησης των συναισθημάτων τους.

**Πίνακας 11.** Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα

<b>ΑΝΔΡΕΣ/ ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΝΑΙ ΜΠΟΡΕΙ</b>	<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ</b>	<b>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ</b>
Γ	✓	✓	
Γ	✓		✓
Α	✓	✓	
Γ	✓	✓	
Γ	✓	✓	
Γ	✓		✓
Γ	✓		✓
Γ	✓	✓	
Γ	✓	✓	
Α	✓	✓	
Γ	✓	✓	
Γ	✓	✓	
Α	✓	✓	
Γ	✓	✓	
Γ	✓		✓
<b>Σύνολο</b>	15 (100%)	11 (73%)	4(26%)

Ακολούθως στη δεύτερη (2) ερώτηση «Συμφωνείτε με την άποψη ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αναπτύξει προστατευτικούς μηχανισμούς απέναντι σε θλιβερά γεγονότα (π.χ. διαζύγιο, θάνατος, κ.ά.);» δόθηκαν οι εξής απαντήσεις (βλ. πίνακα 12). Το 73% του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αναπτύξει προστατευτικούς μηχανισμούς απέναντι σε θλιβερά γεγονότα. Ωστόσο, τέσσερις από τους δεκαπέντε συμβούλους, δηλαδή ποσοστό 26%, ανέφερε ότι αυτό μπορεί να συμβεί μερικές φορές αλλά η ανθεκτικότητα απέναντι σε θλιβερά γεγονότα εξαρτάται και από άλλους παράγοντες.

**Πίνακας 12.** Η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη προστατευτικών μηχανισμών απέναντι σε θλιβερά γεγονότα.

<b>ΑΝΔΡΕΣ / ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ</b>	<b>ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ</b>
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Α</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>		✓
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>		✓
<b>Α</b>		✓
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	

<b>A</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>		✓
<b>Σύνολο</b>	11(73%)	4(26%)

Τέλος, στην τρίτη (3) ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διαχείριση του άγχους και των στρεσογόνων καταστάσεων συνδέονται με την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας;» δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις (βλ. πίνακα 13). Όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι απάντησαν ότι η διαχείριση του άγχους και των στρεσογόνων καταστάσεων συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς τα παιδιά μαθαίνοντας να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους αποκτούν εμπειρία στη διαχείριση αυτών και κατ' επέκταση είναι καλύτερα προετοιμασμένα ώστε να μπορούν να ρυθμίζουν το άγχος τους.

**Πίνακας 13.** Σύνδεση της διαχείρισης του άγχους με την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

<b>ΑΝΔΡΕΣ / ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	<b>ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ</b>	<b>ΣΕ</b>	<b>ΔΕΝ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ</b>
<b>Γ</b>	✓		
<b>Γ</b>	✓		
<b>A</b>	✓		
<b>Γ</b>	✓		
<b>Γ</b>	✓		
<b>Γ</b>	✓		



<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>A</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>A</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Γ</b>	✓	
<b>Σύνολο</b>	15(100%)	0(0%)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις**

### **6.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα, η εκπαίδευση συνιστά έναν από τους μεγαλύτερους εφαρμοσμένους τομείς για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Keefner, Parker, et al., 2018). Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται άλλωστε και από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι ο ρόλος τους στην υιοθέτηση της από τους μαθητές είναι πολύ σημαντικός. Αξιοσημείωτο είναι επίσης να αναφερθεί, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το ποιο είναι το κατάλληλο πρόσωπο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά συμπίπτουν με τις βιβλιογραφικές αναφορές καθώς γίνεται σαφές ότι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου που θα απαρτίζεται από παιδιά με συναισθηματικές δεξιότητες είναι εφικτή με την προϋπόθεση ότι όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι θα συνεργάζονται αρμονικά ως προς αυτόν τον σκοπό (Keefner, Parker, et al., 2018). Ωστόσο, το δείγμα ως χαρακτηριστικά τα οποία χρειάζεται να διαθέτει ένας σύμβουλος αναφέρθηκε κατά κύριο λόγο στην ενσυναίσθηση, στο σεβασμό ως προς τους μαθητές και τα μέλη του σχολείου και την επιμόρφωση παραλείποντας να αναφερθεί στη συναισθηματική επίγνωση του εαυτού τους και πρωτίστως στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, χαρακτηριστικό στο οποίο δίνεται σημαντική έμφαση στις βιβλιογραφικές πηγές (Armstrong, & Galligan, et al., 2011). Βέβαια, τα στοιχεία που ανέφεραν αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ταυτόχρονα, ο σχολικός σύμβουλος εκτός από τα χαρακτηριστικά που ανέφερε το δείγμα κρίνεται αναγκαίο να μπορεί να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών ώστε να διασφαλίζει το σεβασμό των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα (Qualter, & Gardner, et al., 2007).

Επιπρόσθετα, από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποιον θεωρούν ιδανικό σύμβουλο φάνηκε ότι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις «σκληρές δεξιότητες» (hard skills) των συμβούλων εστιάζοντας στην επιμόρφωση τους και λιγότερο στις ικανότητες που

συνδέονται με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, δηλώσεις που έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι οι σύμβουλοι που είναι ικανοί να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους, είναι σε θέση να ρυθμίσουν και τα συναισθήματα των μαθητών τους γεγονός που αναπόφευκτα τους οδηγεί στη δημιουργία συναισθηματικά ευφυϊών σχολείων (La Guardia, 2021).

Ενθαρρυντικό αποτελεί το γεγονός ότι μόλις το 80% του δείγματος ανέφερε ότι έχει ως στόχο στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς αυτή η δήλωση φανερώνει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι καταλαβαίνουν τη συμβολή τους και ταυτόχρονα προσπαθούν να συμβάλλουν δυναμικά σε αυτήν την κατεύθυνση.

Ως προς τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι σύμβουλοι για τη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης το δείγμα αναφέρθηκε στην ενθάρρυνση έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών, στη χρήση δημιουργικών ενασχολήσεων, στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας και της ενσυναίσθησης καθώς και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι τεχνικές αυτές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μειώνουν το άγχος των παιδιών, τους μαθαίνουν να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα τους και τα εφοδιάζουν με συναισθηματικές δεξιότητες (Keefner, Parker, et al., 2018). Όσον αφορά, την αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών το μεγαλύτερο ποσοστό στηριζόμενο στην επαγγελματική του εμπειρία απάντησε θετικά. Εντούτοις, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αποτελεσματικότητα των πρακτικών που ανέφεραν οι σύμβουλοι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα διοικητικά μέλη του σχολείου, από τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό και από τον χαρακτήρα του ίδιου του συμβούλου (Sogolittapneh & Hedayat, 2018).

Κάποια από τα εμπόδια τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσει ένας σύμβουλος στην προσπάθεια ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι οι πολλές υποχρεώσεις που επιβαρύνουν τον ρόλο του στο σχολείο και οι έντονες οικογενειακές παρεμβάσεις που περιορίζουν το έργο του. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στην έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Keefner, Parker, et al., 2018). Αυτό το στοιχείο δεν αναφέρθηκε από τους συμβούλους, οι οποίοι σύμφωνα με τα

αποτελέσματα επισήμαναν τα εμπόδια που συνδέονται με άλλους παράγοντες και όχι εκείνα που σχετίζονται με τη δική τους ευθύνη στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές οι δηλώσεις, πιθανότατα να φανερώνουν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είτε δεν προβαίνουν συχνά σε αυτό-αξιολογήσεις καθώς και η εποπτεία του ρόλου τους είναι περιορισμένη είτε ότι εστιάζουν περισσότερο στα εξωγενή προβλήματα παραλείποντας πρώτα να επιλύσουν τα εμπόδια που αφορούν τους ίδιους (Corominas, & González Carrasco, et al., 2021). Επίσης, στη βιβλιογραφία επισημάνθηκε ως βασικό εμπόδιο ότι τα παιδιά δεν αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τους προβληματισμούς με τους συμβούλους διότι δεν τους εμπιστεύονται αρκετά, στοιχείο που αναφέρθηκε και από το δείγμα συνδυαστικά με την απομάκρυνση των παιδιών από τα σχολεία λόγω της πανδημίας του COVID που εκδηλώθηκε το 2020 (Chiang, & Chin, et al., 2020).

Όλοι οι παραπάνω ανασταλτικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους συμβούλους, όμως με γνώμονα τις απαντήσεις του δείγματος γίνεται αντιληπτό ότι αυτοί μπορούν σε κάποιο ποσοστό να επιλυθούν. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι είναι σημαντικό να γίνουν αλλαγές τόσο στις αρμοδιότητες τους όσο και στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να διανθιστούν με δραστηριότητες που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, η μελέτη και οι βιβλιογραφικές πηγές φαίνεται ότι συμφωνούν στη διαπίστωση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη πρωτίστως διασφαλίζει την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, κατανοώντας παράλληλα τα συναισθήματα των άλλων εξασφαλίζοντας έτσι την απαιτούμενη ψυχική ανθεκτικότητα που είναι απαραίτητη για την ψυχική υγεία (Jayalakshmi, & Magdalin, 2015). Τέλος, το δείγμα υποστηρίζει ότι η επίδραση της ανθεκτικότητας είναι απαραίτητη για τους μαθητές, καθώς λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι σε θλιβερά γεγονότα ή στρεσογόνες καταστάσεις. Έτσι μαθητές που μπορεί να εκτεθούν σε κάποιας μορφής ψυχικό ή σωματικό κίνδυνο είναι πιθανόν να ενεργοποιήσουν αποτελεσματικότερα την ψυχική τους ανθεκτικότητα για την αντιμετώπιση αυτού, αν ο σχολικός σύμβουλος αναπτύσσει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Green, & Oswald, et al., 2007).

## 6.2 Προτάσεις

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης οφείλει να συνιστά έναν από τους σημαντικότερους στόχους που θα θέσει ο εκάστοτε σχολικός σύμβουλος στο πλαίσιο της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του είναι να βοηθήσει τους νέους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, να τα κατανοούν, να τα εκφράζουν, να τα αποδέχονται και σταδιακά να τα διαχειρίζονται. Αυτή η ρύθμιση των συναισθημάτων θα έχει ως αποτέλεσμα την οικοδόμηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα αποτελείται από παιδιά με υψηλό δείκτη συναισθηματική νοημοσύνης και που χάρη στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της ζωής.

Παρακάτω παρατίθενται κάποιες μελλοντικές προτάσεις για τους εν ενεργεία συμβούλους αλλά και για τους μελλοντικούς:

- Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και εφήβων.
- Εξάσκηση της αυτογνωσίας τους.
- Καλλιέργεια της συναισθηματικής επίγνωσης των ίδιων και των μαθητών.
- Συνεχής ενημέρωση για νέες τροποποιήσεις και αλλαγές που αφορούν τον ρόλο τους.
- Δημιουργία ποιοτικών σχέσεων με μαθητές με γνώμονα την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό.
- Εκμάθηση και υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Διασφάλιση συνεργατικού κλίματος στον χώρο του σχολείου.

- Συνεχής ενημέρωση και επαφή με μαθητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για θέματα που τους αφορούν.
- Διοργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Akbari, A., & Khormaiee, F. (2015). The prediction of mediating role of resilience between psychological well-being and emotional intelligence in students. *International Journal of School Health*, 2(3), 1-5.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.
- Anderson, K., & Priebe, S. (2021). Concepts of resilience in adolescent mental health research. *Journal of Adolescent Health*, 69(5), 689-695.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Bradberry, T., Greaves, J. (2019), *Συναισθηματική νοημοσύνη 2.0* (Α. Αντωνίου, Μετ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Bulathwatta, A. D. N., Witruk, E., & Reschke, K. (2017). Effect of emotional intelligence and resilience on trauma coping among university students. *Health Psychology Report*, 5(1), 12-19.
- Caldarella, P., Millet, A. J., Heath, M. A., Warren, J. S., & Williams, L. (2019). School Counselors Use of Social Emotional Learning in High School: A Study of the Strong Teens Curriculum. *Journal of School Counseling*, 17(19), 1-35.
- Cerit, E., & Şimşek, N. (2021). A social skills development training programme to improve adolescents' psychological resilience and emotional intelligence level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 610-616.
- Chiang, S., Chin, C. A., Meyer, E. W., Sust, S., & Chu, J. (2022). Asian American adolescent help-seeking pathways for psychological distress. *Asian American Journal of Psychology*, 13(2), 194.
- Corominas, M., González Carrasco, M., & Casas Aznar, F. (2021). Children's School Subjective Well-Being: The Importance of Schools in Perception of Support Received from Classmates= El bienestar subjetivo escolar en la infancia: la importancia de la escuela en la percepción del apoyo recibido de los compañeros de clase. *Psicología Educativa*, 2021.
- Costa, A., & Faria, L. (2020). Implicit theories of emotional intelligence, ability and trait-emotional intelligence and academic achievement. *Psihologijske teme*, 29(1), 43-61.

Devis-Rozental, C., Farrow, & Devis-Rozental, C. (2018). *Developing socio-emotional intelligence in higher education scholars* (p. 157). Springer International Publishing.

Efstathopoulou, L., & Bungay, H. (2021). Mental health and resilience: Arts on Prescription for children and young people in a school setting. *Public Health, 198*, 196-199.

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait emotional intelligence and school burnout: the mediating role of resilience and academic anxiety in high school. *International journal of environmental research and public health, 17*(9), 3058.

García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences, 11*(7), 95.

Gamble, B., & Crouse, D. (2020). Strategies for supporting and building student resilience in Canadian secondary and post-secondary educational institutions. *SciMedicine Journal, 2*(2), 70-76.

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

Green, D., Oswald, M., & Spears, B. (2007). Teachers'(Mis) Understandings of Resilience. *International Education Journal, 8*(2), 133-144.

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Hanson, T. L., Austin, G., & Lee -Bayha, J. U. N. E. (2004). How Are Student Health Risks & Resilience Academic Progress of Schools?, 1-16.

Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας : Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα.

Jayalakshmi, V., & Magdalin, S. (2015). Emotional Intelligence, Resilience and Mental Health of women college students. *Journal of Psychosocial Research, 10*(2).

Joshi, S., & Sokhey, G. (2021). Enhancing Self-esteem of Children through Emotional Intelligence Intervention Approach. *Indian Journal of Positive Psychology, 12*(4), 367-371.



- Kamboj, K. P., & Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 768-788.
- Karibeeran, S., & Mohanty, S. (2019). Emotional Intelligence among Adolescents. *Online Submission*, 7(3), 121-124.
- Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, 2, 129-149.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. *Ανακτήθηκε στις*, 10(10), 2019.
- Keefner, K., Parker, J., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence in education. Integrating research with practice. Cham, Switzerland: Springer.
- Κουγιουρούκη, Α., & Κυβιρτζίκης, Ε. (2014). Διεθνές Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Κατάρτισης Εκπαιδευτικών και Παρεμβάσεις στη Σχολική Κοινότητα (We Care): Παραδείγματα Εφαρμογής στο 1ο Πρότυπο Πειραματικό Δ. ΣΧ. Αλεξανδρούπολης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 211-218.
- Κυριάκου, Α. (2016). Ψυχική Ανθεκτικότητα στο Σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 498-504.
- La Guardia, A. C. (2021). Counselor education and supervision: 2019 annual review. *Counselor Education and Supervision*, 60(1), 2-21.
- Livesey, P. V. (2017). Goleman-Boyatzis model of emotional intelligence for dealing with problems in project management. *Construction Economics and Building*, 17(1), 20-45.
- López-Cassà, È., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2022). The Relationship between Children's Trait Emotional Intelligence and the Big Five, Big Two and Big One Personality Traits. *Education Sciences*, 12(7), 491.
- Martín, A. B. B., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. D. M. M., Martínez, Á. M., Márquez, M. D. M. S., Sisto, M., & Linares, J. J. G. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307.
- Ματσόπουλος, Α., (Επιμ.). (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mullen, P. R., Limberg, D., Tuazon, V., & Romagnolo, S. M. (2019). Emotional intelligence and leadership attributes of school counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 58(2), 112-126.
- Năstasă, L. E., Zăncărescu, Ș. A., Iliescu, D., & Farcaș, A. D. (2021). Improving emotional intelligence in adolescents: an experiential learning approach. *Current Psychology*, 1-15.
- Nguyen, Q. A., Tran, T. D., Tran, T. A., & Fisher, J. (2021). Emotional intelligence and mental health problems among adolescents in Vietnam: A school-based survey. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 17(4).
- O'Connor, M., O'Reilly, G., Murphy, E., Connaughton, L., Hoctor, E., & McHugh, L. (2021). Resilience mediates the cross-sectional relationship between mindfulness and positive mental health in early adolescence. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 21, 171-175.
- Perry, M. A., Creavey, K., Arthur, E., Humer, J. C., Lundgren, P. J., & Rivera, I. (2020). Cultivating emotional intelligence in child welfare professionals: A systematic scoping review. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104438.
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral care in education*, 25(1), 11-20.
- Rajkamal, A., & Prema, N. (2019). Effectiveness of Counselling on Emotional Intelligence of School Students. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(11), 1-7.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., & Ferrara, M. (2019). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among adolescent students: The mediating role of resilience. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2489-2506.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 17-32.

- Sogolitappeh, F. N., Hedayat, A., Arjmand, M. R., & Khaledian, M. (2018). Investigate the relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with resilience in undergraduate (BA) students. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 82(4), 10-18.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 2810.
- Warbington, N., Owenby, K., Brady, H., Shears, D. B., Burton, J., & Strong, K. (2019). School counselors help build resilience after natural disaster. *European Journal of Educational Sciences*, 6, 57-66.
- Xu, C., Gong, X., Fu, W., Xu, Y., Xu, H., Chen, W., & Li, M. (2020). The role of career adaptability and resilience in mental health problems in Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 112, 104893.
- Yu, T., Xu, J., Jiang, Y., Hua, H., Zhou, Y., & Guo, X. (2022). School educational models and child mental health among K-12 students: a scoping review. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 1-16.
- Zhao, J. L., Cai, D., Yang, C. Y., Shields, J., Xu, Z. N., & Wang, C. Y. (2020, June). Trait emotional intelligence and young adolescents' positive and negative affect: The mediating roles of personal resilience, social support, and prosocial behavior. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 49, No. 3, pp. 431-448). Springer US.
- Zheng, Y., Cai, D., Zhao, J. L., Yang, C., Xia, T., & Xu, Z. (2021, April). Bidirectional relationship between emotional intelligence and perceptions of resilience in young adolescents: A twenty-month longitudinal study. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 50, No. 2, pp. 363-377). Springer.