

**Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη Γλωσσομάθεια και τη Πραγματολογία**

**Μαρία Πολυγένη**

**Διατριβή Μάστερ**

**Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Δρ. Γεώργιος Σπανούδης**

**Μάϊος 2023**

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να μελετήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την πραγματολογική ικανότητα και τη γλωσσομάθεια, εφόσον η βιβλιογραφία τείνει να υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα δικά μας συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, ενώ σχετίζεται και με την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα που εκφράζονται μέσω, λεκτικών αλλά και μη-γλωσσικών μέσων όπως η φωνή, η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου. Πιο συγκεκριμένα, οι υποθέσεις της έρευνας είχαν ως εξής: 1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη θα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την Πραγματολογική Ικανότητα, και 2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη θα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη γλωσσομάθεια (διγλωσσία). Τα δεδομένα πάρθηκαν από δείγμα 150 Ελληνοκύπριων και Ελλαδιτών φοιτητών του Πανεπιστημίου Κύπρου, ηλικίας 18 μέχρι 30 ετών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια: α) Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Short Form (TEIQue- SF; Petrides, 2001; Petrides & Furnham, 2003), β) TOPL-2 (Test of Pragmatic Language - Second Edition; Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) και γ) ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη γλωσσομάθεια/διγλωσσία για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και βασίστηκε σε ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των Bilingualism and Emotions Questionnaire (BEQ) (Dewaele & Pavlenko, 2001/03). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών που είχαν τεθεί προς μελέτη. Φάνηκε, ωστόσο, υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δεικτών των εργαλείων της γλωσσομάθειας και της πραγματολογίας, ενώ επιπρόσθετη θετική συσχέτιση σημειώθηκε και μεταξύ μιας δημογραφικής μεταβλητής, της ακαδημαϊκής επιτυχίας (GPA), με τις κύριες μεταβλητές της έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα και τα ευρήματα της, συμβάλλει στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραγόντων με τους οποίους σχετίζεται και προβλέπει.

*Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, γλωσσομάθεια/διγλωσσία, πραγματολογία.*

## Εισαγωγή

Η γλώσσα αποτελεί ένα αυθαίρετο σύστημα ήχων και συμβόλων και θεωρείται ο πιο σημαντικός τρόπος επικοινωνίας του ανθρώπου. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα ανταλλάσσοντας εμπειρίες, γνώσεις, σκέψεις, αντιλήψεις, ιδέες αλλά και συναισθήματα. Ο άνθρωπος αφιερώνει πολύ χρόνο για να μεταβιβάσει και να ανταλλάξει τις σκέψεις, τις προσδοκίες και τα συναισθήματά του. Η γλώσσα αποτελεί συνδετικό κρίκο για τα μέλη μιας εθνικής ομάδας και έχει τη δυνατότητα να διασώσει και να μεταλαμπαδεύσει την πολιτιστική κληρονομιά ενός λαού από γενιά σε γενιά και να συμβάλλει στην πρόοδό του και στην εξέλιξή του. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται στενά με την γλώσσα και την επικοινωνία, καθώς αυτή αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και να προχωρά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Barrett & Gross, 2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων μας μέσω της γλώσσας, καθώς και στην κατανόηση των συναισθημάτων και της επικοινωνίας των άλλων, ενώ συμβάλλει στην επιλογή των σωστών λέξεων και στην αναγνώριση των κατάλληλων σημάτων στον τρόπο που μιλάμε ή γράφουμε. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα επομένως με τη γλώσσα, εφόσον η ικανότητα να εκφραζόμαστε σωστά και να επικοινωνούμε αποτελεί βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Lindquist & Gendron, 2014; Widen & Russell, 2015). Η παρούσα εργασία αφορά μια προσπάθεια συμβολής στη βιβλιογραφία της σύνδεσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Πραγματολογίας και Γλωσσομάθειας/Διγλωσσίας στον ελληνικό πληθυσμό, μιας και θα αποτελέσει την πρώτη που θα εκτυλιχθεί σε κυπριακό πλαίσιο και θα δώσει το έναυσμα για επιπρόσθετη μελέτη του θέματος μελλοντικά.

### ***Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης***

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ή αλλιώς EQ - Emotional Quotient) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματά αλλά και των άλλων ανθρώπων γύρω του (Goleman, 1995). Επίσης, το άτομο μέσω της διάκρισης των συναισθημάτων του, προχωρά στη χρήση αυτών για να καθοδηγήσει τη σκέψη και συμπεριφορά του και εκφράζεται με επιτυχία σε διαφορετικές κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές καταστάσεις (Preeti, 2013).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εισήχθη στη βιβλιογραφία με τη σημερινή της μορφή τα τελευταία μόλις 30 χρόνια. Βέβαια, ήδη από τη δεκαετία του 1930 είχε εμφανιστεί ως «κοινωνική νοημοσύνη», όπου ο Thorndike (1920) την όρισε ως την ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους ανθρώπους γύρω του και να πράττει με έξυπνο τρόπο μέσα σε αυτό το χώρο. Ο Wechsler (1943), πρότεινε τις μη νοητικές ικανότητες ως παράγοντα της νοημοσύνης και υποστήριξε ότι αυτές μπορούν να προβλέψουν την ικανότητα του ανθρώπου για επιτυχία στη ζωή του. Από τον ίδιο ορίζεται μεταγενέστερα η νοημοσύνη ως η ανθρώπινη ικανότητα λειτουργίας με συγκεκριμένο τρόπο, λογική σκέψη και αποδοτική αλληλεπίδραση με τον περίγυρό του (Wechsler, 1958).

Παράλληλα, ο Gardner (1983), αναφέρετε στα εννιά είδη νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία του περί πολλαπλής νοημοσύνης. Στο μοντέλο πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, επισημαίνονται διάφοροι τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τους οποίους λειτουργούν και μαθαίνουν περισσότερο ή λιγότερο τα άτομα, π.χ. γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, μουσική κιναισθητική και δυο τύποι νοημοσύνης που σχετίζονται με τα συναισθήματα: η ενδοπροσωπική, που αφορά στην ικανότητα της κατανόησης του εαυτού (δηλ. των ικανοτήτων, δυνατοτήτων, συναισθημάτων κ.α) και η διαπροσωπική, που αφορά την ικανότητα της κατανόησης των άλλων ανθρώπων, σε όσον αφορά τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα τους κ.α. Η κατανόηση αυτή μπορεί να

συμβαίνει διαμέσου του γλωσσικού (λεκτικού) ή μη λεκτικού πλαισίου επικοινωνίας. Η επίγνωση αυτών οδηγεί στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του ατόμου στη ζωή.

Εν συνεχεία, ο Bar-On, αναφέρεται στον όρο EQ και αναπτύσσει για πρώτη φορά ένα εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το EQI (Emotional Quotient Inventory) (Νικολάου & Βακόλα, 2012). Καταληκτικά, με βάση τα παραπάνω, αναπτύσσεται η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Salovey & Mayer (1990)), όπου ορίζεται ως η πνευματική ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να προβαίνει στην παρακολούθηση και επεξεργασία τόσο των δικών του συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων, στο πλαίσιο τεσσάρων παραμέτρων, της αντίληψης και έκφρασης των συναισθημάτων, της ενεργοποίησης αυτών προς υποστήριξη της σκέψης, της κατανόησης και διαχείρισης αυτών. Επιπρόσθετα, μπορεί να αποδοθεί και μια εναλλακτική πρόταση για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Μπορεί να ιδωθεί σαν μια πιο ευρεία έννοια, που συμπεριλαμβάνει προσωπικά χαρακτηριστικά, παράγοντες κινητοποίησης και μια πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman 1995, 1998). Η πρόταση του Goleman, βασίζεται στο ότι η ανάπτυξη του ανθρώπου καθορίζεται από δυο είδη νοημοσύνης, τη διανοητική (δηλ. γνωστική) και τη συναισθηματική. Η συναισθηματική νοημοσύνη μαθαίνεται και αναπτύσσεται σ' όλη τη ζωή. Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να περιλαμβάνει επομένως, ικανότητες, δεξιότητες, έλεγχο συναισθημάτων, μηχανισμών κ.α., που εντοπίζονται σε πέντε τομείς: τη γνώση των συναισθημάτων, τον έλεγχο των συναισθημάτων, τον χειρισμό των σχέσεων, την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και την εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη διαφέρει από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη, η οποία μετριέται με το Δείκτη Νοημοσύνης και δεν μελετάται στην παρούσα έρευνα.

### *Η έννοια της πραγματολογίας*

Η Πραγματολογία αποτελεί κλάδο της θεωρητικής γλωσσολογίας, ενώ ο ορισμός του όρου, όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά, δεν μπορεί να αποδοθεί με μεγάλη ευκολία. Αναφέρεται ως «μελέτη μιας συγκεκριμένης πλευράς της γλώσσας: της μη- αληθειακής, της συνομιλιακής, της κοινωνικής. Είναι επιφορτισμένη με το δύσκολο έργο της ερμηνείας των εκφωνημάτων στα συμφραζόμενά τους, δηλαδή με αυτό που εννοεί ο ομιλητής – το πλέον άυλο και φευγαλέο κομμάτι της γλωσσικής ανάλυσης» (Κανάκης, 2007).

Συνεπώς, ο κάτοχος της πραγματολογίας είναι ικανός να καταλάβει εκτός από όσα λέει κυριολεκτικά ο ομιλητής και όσα εννοεί με τα λόγια του, τον λόγο για τον οποίο άλλαξε το ύφος και τον τρόπο με τον οποίο μιλάει σε διαφορετικές περιστάσεις. Επιπλέον, όταν αναφερόμαστε στην έννοια της πραγματολογίας, μπορούμε να την αντιληφθούμε ως την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί πλήρως με το περιβάλλον του, μέσα από δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να κάνουν προβλέψεις για το βαθμό όπου το άτομο χρησιμοποιεί σωστά τους κανόνες που ταιριάζουν στην κάθε κοινωνική και περιβαλλοντική συνθήκη. Η επαρκής επικοινωνία απαιτεί κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως αυτές της κατάλληλης βλεμματικής επαφής, της διαδοχικής εναλλαγής σειράς, ομιλητή – ακροατή, της απόσπασης της προσοχής αυτού που ομιλεί καταλλήλως, της κατανόησης και χρήσης εκφράσεων του προσώπου, της στάσης του σώματος, του επιτονισμού των χειρονομιών, του επιτονισμού της ομιλίας και των παύσεων της, της χροιάς και της έντασης της φωνής, της ταχύτητας της ομιλίας και των κατάλληλα ανεπτυγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων, φωνολογίας, συντακτικού, γραμματικής και σημασιολογίας, όσον αφορά την έκφραση και την κατανόηση. Παράλληλα, ο ομιλητής μεταδίδει τις πληροφορίες περιεχομένου ή γλωσσικής δομής ανάλογα με την νοητική κατάσταση που βρίσκεται ο συνομιλητής. Σημαντική είναι και η σχέση του επικοινωνιακού πλαισίου με το φυσικό περιβάλλον και το χρόνο και η προσαρμογή του κατά τη διάρκεια της χρήσης των παραπάνω δεξιοτήτων (Bella, 2010; Kasper & Roever, 2005).

### *Η έννοια της Γλωσσομάθειας/Διγλωσσίας*

Η βιβλιογραφία συναινεί στο ευρύ εννοιολογικό πλαίσιο προσέγγισης του όρου «Γλωσσομάθεια» (Cenoz, 2013; Baker, 2011). Θεωρείτε από αρκετούς ως μια επαρκής γνώση μιας ή πιο πολλών ξένων γλωσσών (Σιλιτζή, 2016) και αφορά κατά κύριο λόγο την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων (Δαμανάκης 2001). Η γλωσσομάθεια αναφέρεται στη διαδικασία μάθησης και κατανόησης της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της γραμματικής, του λεξιλογίου, της προφοράς και της σημασιολογίας. Η γλωσσομάθεια αφορά την απόκτηση της ικανότητας να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, να κατανοούμε τις εκφράσεις και τα μηνύματα που μας μεταδίδονται και να εκφραζόμαστε στη γλώσσα αυτή με σαφήνεια και ακρίβεια. Η γλωσσομάθεια και η διγλωσσία είναι στενά συνδεδεμένες και αλληλοεπηρεαζόμενες. Η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη διγλωσσικών ικανοτήτων και η διγλωσσία μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και ανάπτυξη της γλωσσομάθειας. (Ferguson-Lynskey, 1997). Δίγλωσσο άτομο (bilingual) είναι επομένως, αυτό που εμφανίζει άνεση ως προς τη χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών, για να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές του ανάγκες, να παράγει καλοσχηματισμένα με νόημα εκφωνήματα σε δύο ή παραπάνω γλώσσες (Haugen, 1956) και να σχηματίζει αυτά τα εκφωνήματα χρησιμοποιώντας τη συνείδησή του, με συγκεκριμένο νόημα σε μια διαφορετική γλώσσα από τη μητρική του. Η διγλωσσία απαντά στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή στις δεξιότητες της γραφής, της παραγωγής, της ανάγνωσης και της γραφής σε πάνω από δύο γλώσσες, ενώ μπορεί να αποκτηθεί από την παιδεία, την επαγγελματική ανάγκη, τη μετανάστευση ή από την πολιτιστική ανταλλαγή (MacNamara, 1967). Η γλωσσομάθεια είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της διγλωσσίας, καθώς οι δίγλωσσοι άνθρωποι πρέπει να έχουν εξοικείωση με τις γλώσσες που χρησιμοποιούν (Bialystok, 2001; Thomas & Collier, 2002). Όταν κάποιος μαθαίνει μια νέα γλώσσα, αυτό μπορεί να ενισχύσει τη διγλωσσία του και να βελτιώσει την ικανότητά του να επικοινωνεί με ανθρώπους από διαφορετικές πολιτιστικές και γλωσσικές κοινότητες. Παράλληλα, η διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσομάθεια. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να βοηθήσει

στην καλύτερη κατανόηση της πρώτης γλώσσας. Επίσης, η διγλωσσία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η γραμματική, η προφορά και το λεξιλόγιο (Cook, 2016; Grosjean, 2010; Kroll & Bialystok, 2013) . Με βάση επομένως τα παραπάνω, αναμφίβολα, η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη διγλωσσικών ικανοτήτων και η διγλωσσία μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση και ανάπτυξη της γλωσσομάθειας.

### ***Η σχέση της πραγματολογικής ικανότητας με τη γλωσσομάθεια/διγλωσσία***

Για την πραγματολογία η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο επικοινωνίας, όπου η χρήση της γίνεται με σκοπό να υλοποιηθούν κοινωνικοί στόχοι. Η γλωσσική πράξη, αφορά τη βάση της πραγματολογίας και είναι η επιτέλεση της πράξης του προφορικού ή γραπτού λόγου και η ταυτόχρονη εκδήλωση της πρόθεσης του ομιλητή, όπως μπορεί να γίνει στις περιπτώσεις υπόσχεσης, παράκλησης, απειλής, επιθυμίας κλπ. (Πήτα, 1998). Η πραγματολογία μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσομάθεια κατά διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, ο τρόπος αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας μπορεί να επηρεάσει την επιλογή των λέξεων και τη δόμηση των προτάσεων. Με άλλα λόγια, η πραγματολογία μπορεί να προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης της πραγματικότητας, των εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους, που επηρεάζει τον τρόπο γλωσσικής έκφρασης (Hulk & Müller, 2000).

Με βάση τα παραπάνω, κατανοώντας τις διάφορες θεωρίες, η κατανόηση της σχέσης μεταξύ των εννοιών, των προτάσεων και των επιχειρημάτων μπορεί να βελτιώσει την ικανότητά αποτελεσματικής επικοινωνίας και έκφρασης των ιδεών με σαφήνεια. Η πραγματολογία συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναλυτικής δεξιότητας στη γλωσσομάθεια. Μέσω της πραγματολογικής προσέγγισης, εξετάζεται η ακρίβεια, η συνέπεια και η ορθότητα των γλωσσικών δηλώσεων και των επιχειρημάτων, με αποτέλεσμα περαιτέρω της ανάπτυξης ικανοτήτων ανάλυσης και αξιολόγησης των γλωσσικών δομών και των επιχειρημάτων που ακούμε ή διαβάζουμε. Υπάρχει αρκετός βιβλιογραφικός περιορισμός ως προς τη σχέση των δυο εννοιών, με τους ερευνητές να εξετάζουν μόνο



ορισμένες πτυχές των δυο, λόγω χάρη, πώς η πραγματολογία επηρεάζει την απόκτηση, τη χρήση και την εκμάθηση της γλώσσας, τη σχέση της γλωσσομάθειας με την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, προβλέποντας ότι η πραγματολογία αποτελεί σημαντικό πλαίσιο για την κατανόηση και τη χρήση των λογικών αρχών (Sheridan, 2008).

### ***Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη γλωσσομάθεια/διγλωσσία***

Πληθώρα ερευνών δείχνουν τον βασικό ρόλο της Συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορους τομείς της γλωσσικής επίτευξης, θέτοντάς την ως κίνητρο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Oz, Demirezen, & Pourfeiz, 2015). Τα δίγλωσσα άτομα μπορεί να διαθέτουν βελτιωμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα άτομα (Alqarni & Dewaele, 2018). Η διγλωσσία απαιτεί συνεχή παρακολούθηση και εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική ευελιξία, τη μεταγλωσσική επίγνωση και τις ικανότητες λήψης προοπτικής. Αυτές οι γνωστικές δεξιότητες συνδέονται επίσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Ożańska-Ponikwia, 2014). Όσα άτομα έχουν πιο υψηλά κίνητρα συναισθηματικής νοημοσύνης θα επιδείξουν θετικότερα αποτελέσματα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Oz, Demirezen, & Pourfeiz, 2015), καταδεικνύοντας έτσι την θετική επιρροή της ως προς το γλωσσικό τομέα.

Από πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη (Δημητροπούλου, 2017), προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και γνώσης ξένων γλωσσών. Συγκεκριμένα, όσοι γνωρίζουν έστω και μία ξένη γλώσσα φαίνεται να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν καμία επίγνωση ξένης γλώσσας. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την συσχέτιση της διγλωσσίας με την συναισθηματική νοημοσύνη, έγινε φανερό πως μεθοδολογίες που ενσωματώνουν την συναισθηματική νοημοσύνη στην εκμάθηση της γλώσσας, οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα στην προφορική χρήση της ξένης γλώσσας (Morilla-Garcia, 2017). Σε έρευνα που εστίασε στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εκμάθηση των αγγλικών, ως ξένης

γλώσσας, παρουσιάστηκαν παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία φανέρωσαν ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επηρέασαν σημαντικά την γλωσσική επίτευξη που επέδειξαν τα άτομα στα αγγλικά, ενώ και η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε να αποτελεί κίνητρο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Oz et al., 2015).

Το επίπεδο Γλωσσομάθειας και τα διάφορα χαρακτηριστικά ενός ατόμου φαίνεται επίσης να συσχετίζονται με θετικό τρόπο. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα επίπεδα άγχους που διακατέχει το άτομο που επιχειρεί να προβεί σε επικοινωνία σε κάποια ξένη γλώσσα, το κατά πόσο είναι ικανό να προχωρήσει σε συζήτηση, η γνωστική ενσυναίσθηση και κάποιες διαδικασίες της εκτελεστικής λειτουργίας, όπως αυτές της προσαρμοστικότητας και της αυτοσυγκράτησης, χαρακτηριστικά που συναντώνται στην συναισθηματική νοημοσύνη, οπότε και φαίνεται να υπάρχει ένας θετικός συσχετισμός του επιπέδου γλωσσομάθειας και κάποιων πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης (Dewaele & van Oudenhoven, 2009). Τα γλωσσομαθή άτομα δύναται να αναπτύξουν ισχυρότερες δεξιότητες αυτορρύθμισης, καθώς πρέπει να διαχειρίζονται ανταγωνιστικά γλωσσικά συστήματα και να αναστέλλουν τη μία γλώσσα ενώ χρησιμοποιούν την άλλη. Αυτή η ικανότητα ελέγχου της προσοχής και αναστολής της παρεμβολής μπορεί ενδεχομένως να μεταφερθεί σε διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης (Korzilius, et al., 2011).

Τα γλωσσομαθή άτομα συχνά περιηγούνται μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμικών πλαισίων, τα οποία μπορούν να τους παρέχουν μια ευρύτερη προοπτική και κατανόηση διαφορετικών συναισθηματικών εκφράσεων και κοινωνικών κανόνων. Αυτή η έκθεση σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα μπορεί να συμβάλει στη μεγαλύτερη συναισθηματική επίγνωση και ευαισθησία τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ατομικές διαφορές και διάφοροι παράγοντες, όπως η ηλικία απόκτησης των γλωσσών, το επίπεδο επάρκειας και τα πρότυπα χρήσης της γλώσσας μπορούν να επηρεάσουν την ισχύ της συσχέτισης μεταξύ διγλωσσίας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Tapia & Marsh, 2006)

### *Η σχέση της πραγματολογικής ικανότητας με την συναισθηματική νοημοσύνη και τη διγλωσσία*

Τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από την πραγματολογία και την συναισθηματική νοημοσύνη δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών (Rafieyan et al., 2014; Bajerski, 2016; Shirazi & Nadoushani, 2016). Η συναισθηματική νοημοσύνη λοιπόν, φάνηκε ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πραγματολογίας, η οποία με την σειρά της είναι χρήσιμη για την ικανοποίηση των κοινωνικών και περιβαλλοντικών απαιτήσεων, όσον αφορά την επικοινωνία σε μια γλώσσα, ενώ παράλληλα βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα τα ενδοπροσωπικά και προσαρμοστικά συστατικά αυτής, αποτελούν τους καλύτερους προγνωστικούς παράγοντες για την πραγματολογική ικανότητα του ατόμου (Merati et al., 2021). Υψηλά επίπεδα ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και της διαχείρισης άγχους και των δεξιοτήτων προσαρμοστικότητας, καταδεικνύουν μεγαλύτερη πραγματολογική ικανότητα (Domakani, Mirzaei & Zeraatpisheh 2014). Αυτό το εύρημα ταυτίζεται και με τις θέσεις των Parker et al. (2004), που θεωρούν ότι η επικοινωνιακή ικανότητα είναι συνυφασμένη με τις διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης και ταξινομούνται ως ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, ικανότητα διαχείρισης άγχους και προσαρμοστικότητα.

Ως προς την επικράτεια του φύλου στην παραπάνω σχέση, φάνηκε ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους άντρες στη συναισθηματική νοημοσύνη, και λόγω αυτού παρουσιάστηκε και μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πραγματολογίας (Stottlemayer, 2002; Brackett & Mayer, 2003; Burton et al., 1994; Ehrman & Oxford, 1995; Studenska, 2011). Ως εκ τούτου, η ενδοπροσωπική συναισθηματική νοημοσύνη των γυναικών και οι διαπροσωπικές τους δεξιότητες, φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την πραγματολογική τους απόδοση (Haas, 1979; Cohen, 1998; Studenska, 2011).

Γενικότερα, η βιβλιογραφία προτείνει, ότι όσο υψηλότερα σημειώνονται τα επίπεδα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής, συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο υψηλότερη είναι και η πραγματολογική ικανότητα του εκάστοτε ατόμου (Rahimi, et al., 2014). Τα υψηλότερα επίπεδα ενδοπροσωπικών ικανοτήτων, επιτρέπουν στα άτομα να είναι περισσότερο μεταγνωστικά προσανατολισμένα στην προσέγγισή τους ως προς τη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας, να παρακολουθούν συνεχώς τις επιδόσεις τους σε αυτή, να καταλήγουν σε κατάλληλη πραγματολογική αυτοαξιολόγηση και να αναδιαμορφώνουν ανάλογα τις πραγματολογικές συμπεριφορές τους (Namaziandost, et al., 2020; MacIntyre, 2002). Δίγλωσσοι μαθητές με ισχυρά ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά είναι ενδοσκοπικοί, ανεξάρτητοι και γνωρίζουν πώς αισθάνονται. Γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους και περαιτέρω κατανοούν καλά και τους άλλους (Gardner, 1993).

Επιπρόσθετα, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη και η χρήση στρατηγικών μάθησης της Γ2, φαίνεται να συνδέονται σημαντικά, εφόσον τα καλά επίπεδα ενδοπροσωπικής συναισθηματικής νοημοσύνης δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα που μαθαίνουν τη Γ2 να είναι εσωστρεφοί, ανεξάρτητα, συγκεντρωμένα στη διαδικασία μάθησης και κατανόησης της Γ2 και να μπορούν να καθορίσουν τους προσωπικούς τους στόχους και να επικοινωνήσουν καλά αυτούς τους στόχους, να γνωρίζουν πολύ καλά τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους και έτσι να είναι σε θέση να εκφραστούν και να κατανοήσουν τους άλλους. Έτσι, οι βελτιωμένες ενδοπροσωπικές συναισθηματικές δεξιότητες έχουν σημασία για την επιτυχή επικοινωνία και την πραγματολογική κατάκτηση, καθώς τα άτομα τείνουν να σκέφτονται τους πραγματολογικούς κανόνες και τις τακτικές συνομιλίας και να είναι εύστοχα όταν επικοινωνούν με διαφορετικούς συνομιλητές (Hashemian & Adibpour, 2012).

Ακόμη, η διαπροσωπική ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να αισθανθεί τις διαθέσεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα του άλλου και τις προθέσεις του, έτσι ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά με έναν κοινός αποδεκτό πραγματολογικό τρόπο. Το άτομο πρέπει να κάνει χρήση ορισμένων μεθόδων ομιλίας για να επηρεάσει ή να πείσει άλλους και να μπορεί να διακρίνει την κατάλληλη παραλογιστική δύναμη σε οποιαδήποτε κοινωνική περίσταση (Weinreich-Haste, 1985),

φανερόνοντας έτσι ότι η διαπροσωπική συναισθηματική ικανότητα κρίνεται σημαντική για τη Γ2 και την πραγματολογική καταλληλότητα στη διαδικασία της επικοινωνίας (Kagan,2009).

Τα έντονα συναισθήματα μπορούν είτε να διευκολύνουν, είτε να εμποδίσουν τις γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης της Γ2 (Goleman, 1995; MacIntyre et al., 2002; Arnold & Fonseca (2004)). Τα συναισθήματα μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα κάποιου να σκέφτεται και να επιλύει τα προβλήματα (Goleman, 1995). Η καλή επικοινωνία, καθώς και η πιο ορθή λήψη αποφάσεων δείχνουν να συνδέονται άμεσα με τη γνώση της Γ2 και τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Caruso, 2004; Mayer et al., 2000; Pishghadam, 2009). Η παραπάνω μελέτη είναι σε θέση να ενισχύσει και τη διαπίστωση του Mohammadi (2012), σύμφωνα με την οποία οι επιδόσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών εκείνων που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, αποτελεί καλό προγνωστικό δείκτη της γενικής απόδοσής τους σε σχέση με τη χρήση της Γ2. Ακολούθως, ο μαθητής της Γ2 επηρεάζεται από διαστάσεις, όπως η διαχείριση του στρες, πράγμα που σχετίζεται με την πραγματολογική του ικανότητα, εφόσον μαθητές της Γ2 που διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος, δυνητικά μπορούν να αναπτυχθούν σε πιο πραγματολογικά ικανούς, επειδή μπορούν να αναγνωρίσουν διαφορετικούς στρεσογόνους παράγοντες και να τους αντιμετωπίσουν (MacIntyre, 2002). Επιπρόσθετα, για να προσαρμόσουν ή να τροποποιήσουν επιτυχώς τις πράξεις ομιλίας, οι ομιλητές πρέπει να λάβουν υπόψη την ηλικία, τον πολιτισμό και τον ρόλο των συνομιλητών τους (Fontana, 2014). Έτσι, για την κατασκευή της πραγματολογικής ικανότητας είναι σημαντικό ο μαθητής που προβαίνει στην εκμάθηση μιας Γ2 να είναι σε θέση να εκφράσει την ίδια γλωσσική λειτουργία κατάλληλα σε διαφορετικά πλαίσια (Susikaran, 2013).

### **Ερευνητικές υποθέσεις**

*Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στην παρούσα μελέτη τέθηκαν προς έλεγχο οι εξής υποθέσεις:*

1. Αναμένεται ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη θα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Πραγματολογική Ικανότητα.
2. Αναμένεται ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη θα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Γλωσσομάθεια/Διγλωσσία.

## **Μεθοδολογία**

### **Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ενήλικες ηλικίας 18-30 χρονών, οι οποίοι φοιτούσαν ή είχαν αποφοιτήσει από σπουδές πτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου. Για να μπορούν να συμμετέχουν, το μόνο κριτήριο ήταν να μιλούνε την ελληνική γλώσσα και να έχουν πρόσβαση στον ηλεκτρονικό σύνδεσμο στον οποίο θα βρισκόταν καταχωρημένο το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Οι συμμετέχοντες δικαιούνταν να λάβουν πίστωση βαθμού σε ακαδημαϊκό μάθημα, σαν αντάλλαγμα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αλλά δεν υπήρχε οποιουδήποτε άλλου είδος κέρδος ή αμοιβή για τη συμμετοχή τους.

### **Εργαλεία**

#### ***Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)***

Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων που βασίστηκαν στις υποθέσεις μας είναι το Trait Emotional Intelligence Questionnaire, (TEIQue). Αποτελεί ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που επιχειρεί να μετρήσει την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Petrides, 2011). Περιέχει 153 προτάσεις για 15 διαφορετικές περιοχές που σχετίζονται με τους τέσσερις παράγοντες της ευεξίας, του αυτοελέγχου, του συναισθήματος και της κοινωνικότητας. Η κλίμακα TEIQue διαθέτει δύο μορφές, μια πλήρη και μια

συντομευμένη. Η συντομευμένη εκδοχή του TEIQue (το TEIQueShort Form), έχει αναπτύξει ιδιαίτερη δημοφιλία, λόγω του λιγότερου χρόνου όπου απαιτείται για να συμπληρωθεί. Αυτή η μορφή περιέχει 30 δηλώσεις, με την κάθε δήλωση να αντιπροσωπεύει μία από τις 15 κλίμακες. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου.

Και στις δύο μορφές του TEIQue, το άτομο που απαντά πρέπει να δώσει απαντήσεις βασισμένες σε μια 7βάθμια κλίμακα, μεταξύ της επιλογής «Διαφωνώ απόλυτα» και της επιλογής «Συμφωνώ απόλυτα». Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε για να μετρήσει τη συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη. Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων γίνεται με την αντιστροφή της φοράς στις αρνητικές προτάσεις, έπειτα να προστεθούν τα αποτελέσματα των δεδομένων και στο τέλος γίνει η διαίρεση του συνολικού αριθμού των προτάσεων, ή των 30 προτάσεων που αφορά τη σύντομη εκδοχή.

Γενικότερα, οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TEIQue, είναι κατά τον Petrides (2009), πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αυτές είναι η προσαρμοστικότητα, η θετικότητα, η έκφραση συναισθημάτων και η διαχείρισή τους, η αντίληψη των συναισθημάτων, η ρύθμιση και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η χαμηλή προσαρμοστικότητα, οι σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, η εσωτερική κινητοποίηση, η κοινωνική επίγνωση, η διαχείριση άγχους, η ενσυναίσθηση, η συναίσθηση ευτυχίας και τέλος η συναίσθηση αισιοδοξίας. Το TEIQue μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα επίπεδα, όπως αυτά του οργανωσιακού, κοινωνικού εκπαιδευτικού, κλινικού τομέα και όσον αφορά την υγεία (Petrides, 2011). Έχει γίνει μετάφραση και προσαρμογή του TEIQue και στην ελληνική γλώσσα (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Η πλήρης ελληνική του εκδοχή περιλαμβάνει 144 προτάσεις, ενώ η σύντομη εκδοχή του 30 προτάσεις. Ωστόσο, δεν έχουν γίνει μέχρι πρόσφατα ελληνικές έρευνες που να κάνουν χρήση του ερωτηματολογίου TEIQue και γι' αυτό απαιτείται άμεσα η διεξαγωγή σχετικών ερευνών (Τσιρογιαννίδου, 2010; Πλατσίδου 2010). Σε παρόμοια αποτελέσματα μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι δεν υπάρχει στάθμιση της σύντομης έκδοσης TEIQue-sf στην Ελλάδα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εκπόνηση της περαιτέρω μελετών. Η βιβλιογραφία

φανερώνει ότι το ερωτηματολόγιο έχει το στοιχείο της αρκετά καλής εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha=0,83 και 0,88 για την αρχική και την επαναληπτική μέτρηση αντιστοίχως) και υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας, καθώς ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης ήταν εξαιρετικά υψηλός (>0,89) σε όλες τις περιπτώσεις. Αναφορικά με το ζήτημα της εγκυρότητας, ο έλεγχος επιτεύχθηκε μέσω της εκτίμησης της εγκυρότητας όψεως (face validity) εμφανίζοντας υψηλά επίπεδα (Σταματοπούλου (2014). Αντίθετα, με τα ελληνικά δεδομένα, η ξενόγλωσση έκδοση έχει ελεγχθεί από διάφορες έρευνες ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της εμφανίζοντας επίσης υψηλούς βαθμούς (Mikolajczak, et al., 2006; Cooper & Petrides, 2010; Ferrando et al., 2011; Frederickson, et al., 2012) *(Για ερωτήσεις εργαλείου βλέπε παράρτημα 1)*.

### **TOPL\*2**

Το TOPL (Test of Pragmatic Language) εκδόθηκε το 1992 από τις Phelps-Terasaki και Phelps-Gunn, για να καλύψει την ανάγκη ενός σταθμισμένου εργαλείου αξιολόγησης της πραγματολογικής γλώσσας. Το 2002 εκδόθηκε το TOPL\*2, που στόχευε στο να βελτιωθούν κάποια στοιχεία που έλειπαν στην πρώτη έκδοση. Ο τομέας της πραγματολογίας θα μετρηθεί μέσω του TOPL-2. Το TOPL-2 αξιολογεί περιεκτικά την ικανότητα του εξεταζόμενου να κατανοεί την κοινωνική χρήση της γλώσσας (Gallagher, 1999; Lloyd, 1994; Nippold, 2000; Nippold & Taylor, 2002; Stevens & Bliss, 1995).

Το πρωτότυπο εργαλείο γράφτηκε στην αγγλική γλώσσα και αποτελείται από 44 εικόνες και ιστορίες (1 ιστορία για κάθε εικόνα). Οι εικόνες του εργαλείου χωρίζονται σε 6 επιμέρους συστατικά (φυσικό πλαίσιο, ακροατήριο, θέμα, οπτικά-χειρονομιακά ερεθίσματα, αφαίρεση και πραγματολογική αξιολόγηση). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι 19 εικόνες οι οποίες αφορούν στην πραγματολογική αξιολόγηση και οι ιστορίες που σχετίζονται με τις συγκεκριμένες εικόνες μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα το 2016 (Σπανούδης & Στυλιανού, 2016). Οι εικόνες που



χρησιμοποιήθηκαν από το αγγλικό τεστ είναι οι εξής: 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 27, 28, 30, 31, 33 και 34. Η διαδικασία εξέτασης έχει ως εξής: παρουσιάζεται η εικόνα στο συμμετέχοντα και ταυτόχρονα διαβάζεται η ιστορία από την ερευνήτρια. Στο τέλος της κάθε ιστορίας η ερευνήτρια διαβάσει μία ερώτηση η οποία στοχεύει στο να δείξει κατά πόσο οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τις κατάλληλες γλωσσικές μεθόδους για να επιτύχουν τους στόχους τους. Ακολούθως, η ερευνήτρια συνεχίζει με άλλη μία ερώτηση που αφορά την πραγματολογική αξιολόγηση και η οποία σχετίζεται με την μεταγνωστική ικανότητα των ατόμων, κατά πόσο δηλαδή τα άτομα ελέγχουν και αξιολογούν την πραγματολογική ικανότητα. Με βάση τα παραπάνω, για σκοπούς ποσοτικοποίησης των δεδομένων που πάρθηκαν από το εργαλείο, η βιβλιογραφία συναινεί στη δημιουργία δύο δεικτών, με σκοπό την απόδοση και ανάλυση της πραγματολογικής ικανότητας συνολικά. Ο Δείκτης Πραγματολογικής Ικανότητας 1 αφορά την καταλληλότητα των γλωσσικών μεθόδων και ο Δείκτης Πραγματολογίας 2 αφορά τη μεταγνωστική ικανότητα (*Ενδεικτικό παράδειγμα ερωτήσεων εργαλείου, βλέπε Παράρτημα 2*).

### ***Ερωτηματολόγιο Διγλωσσίας***

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αντλεί ερωτήματα από το ερωτηματολόγιο των Bilingualism and Emotions questionnaire (BEQ) (Dewaele & Pavlenko, 2001/03). Τα ερωτήματα πάρθηκαν από το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου που αφορά τη διγλωσσία για σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστές (δομημένες) ερωτήσεις και ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες επιλέχθηκαν για να δώσουν οι συμμετέχοντες τις δικές τους απαντήσεις και να εκφραστούν ελεύθερα (*Για ενδεικτικές ερωτήσεις εργαλείου, βλέπε παράρτημα 3*).

Σε μια προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων που πάρθηκαν από το ερωτηματολόγιο που αφορά τη διγλωσσία, δημιουργήθηκαν ο Δείκτης Γλωσσομάθειας 1 και ο Δείκτης Γλωσσομάθειας 2. Σχετικά με το Δείκτη Γλωσσομάθειας 1, αξιολογείται το επίπεδο Γλωσσομάθειας, με βάση τον αριθμό

των γλωσσών που γνωρίζει το άτομο, εκτός της μητρικής του γλώσσας. Επεξηγηματικά, αφορά το άθροισμα των ξένων γλωσσών που γνωρίζει το άτομο, έστω και σε στοιχειώδη βαθμό. Ο συγκεκριμένος δείκτης δεν λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική επάρκεια του ατόμου σε κάθε γλώσσα. Η έλλειψη αυτή έρχεται να συμπληρωθεί από το Δείκτη Γλωσσομάθειας 2. Επομένως, ο Δείκτης Γλωσσομάθειας 2 λαμβάνει υπόψη του τον αριθμό των ξένων γλωσσών που γνωρίζει το άτομο και το επίπεδο επάρκειάς του σε κάθε μια από αυτές. Ο Δείκτης Γλωσσομάθειας 2 χρησιμοποιεί ως συντελεστές στάθμισης για τα επίπεδα Γλωσσομάθειας A1 έως G2 (A1: στοιχειώδης γνώση A2: βασική γνώση B1: μέτρια γνώση B2: καλή γνώση Γ1: πολύ καλή γνώση Γ2: άριστη γνώση, βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες – CEFR).

### **Διαδικασία**

Η έρευνα αποτελούνταν από δύο φάσεις: η πρώτη περιλάμβανε τη συμπλήρωση σύντομης διάρκειας ερωτηματολογίων (10-15 λεπτά), που αφορούσαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τη Γνώση Ξένων Γλωσσών. Η δεύτερη φάση, αφορούσε την εξέταση της Πραγματολογικής Ικανότητας του συμμετέχοντα, μέσω παρουσίασης και περιγραφής ορισμένων εικόνων και διεξήχθη μέσω μιας ατομικής σύντομης διαδικτυακής συνάντησης (10-15λεπτά), μέσω zoom, σε συνεννόηση με τον εκάστοτε συμμετέχοντα.

Για την διεξαγωγή της έρευνας, ετοιμάστηκαν τα εργαλεία στην ελληνική τους εκδοχή. Αφού ελέγχθηκαν σε επίπεδο πιλοτικής μελέτης χρησιμοποιώντας ένα μικρό δείγμα των 10 ατόμων, τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή χρησιμοποιώντας το Google forms. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ηλεκτρονικά μέσω διάχυσης τους συνδέσμου από ακαδημαϊκά μαθήματα στα οποία φοιτούσαν, από τις γραμματείες των τμημάτων του Πανεπιστημίου Κύπρου που την προώθησαν στους φοιτητές ώστε να δηλώσουν ενδιαφέρον, ή από άλλες διαπροσωπικές επαφές

τους. Έγινε επικοινωνία με καθηγητές τμημάτων για πίστωση μόνους στο βαθμό του εξαμήνου σε φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν εμπιστευτικά και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το ήθελαν. Ο κάθε συμμετέχοντας καταγράφηκε στο σύστημα με έναν μοναδικό κωδικό, σύμφωνα με το αρχικό γράμμα (κεφαλαίο) του ονόματός του, το αρχικό γράμμα (κεφαλαίο) του επιθέτου του και με την χρονολογία γέννησής του. Οι συμμετέχοντες ζητούνταν να καταχωρήσουν την ηλεκτρονική τους διεύθυνση στα πλαίσια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ούτως ώστε να μπορεί να υπάρξει επικοινωνία με την ερευνήτρια για την επόμενη φάση της έρευνας. Τα δεδομένα και από τις δυο φάσεις έτυχαν απόλυτης εχεμύθειας από την ερευνήτρια. Έπειτα, καταχωρήθηκαν σε αρχείο excel με τον παραπάνω μοναδικό κωδικό του κάθε συμμετέχοντα και τις απαντήσεις του στο εκάστοτε ερωτηματολόγιο και εργαλείο.

### **Στατιστική Ανάλυση**

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο του SPSS 27.0. Αφού καταγράφηκαν τα δεδομένα και πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις, ακολούθως ελέγχθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας, για τις οποίες πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης που αφορούσε τις κύριες μεταβλητές της έρευνας. Για όλες τις μεταβλητές, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία περιλάμβαναν την συχνότητα και το ποσοστό της συχνότητας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας προς διερεύνηση της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας του βασικού εργαλείου της έρευνας, της συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue- SF). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση με συντελεστή Pearson  $r$  για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους δείκτες που απαρτίζουν τις κύριες μεταβλητές της έρευνας, της πραγματολογικής ικανότητας και της γλωσσομάθειας. Στη συνέχεια μέσω ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης διερευνήθηκε η υπόθεση, εάν η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την

πραγματολογική ικανότητα και την γλωσσομάθεια. Αν και δεν αποτελούσαν βασικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης, προς μεγαλύτερη διερεύνηση των σχέσεων του δείγματος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων και γραμμική παλινδρόμηση, με την διαπίστωση θετικών συσχετίσεων και προβλεψιμότητας ορισμένων παραγόντων. Ο στατιστικός έλεγχος T-test, πραγματοποιήθηκε προς διερεύνηση της υπόθεσης εάν το φύλο (άντρας, γυναίκα) διαφοροποιείται ως προς τις μεταβλητές που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την πραγματολογική ικανότητα και την γλωσσομάθεια.

### Αποτελέσματα

Το τελικό δείγμα των συμμετεχόντων της έρευνας αποτελούσαν 150 άτομα ηλικίας 18-30 ετών (ως επί το πλείστον ηλικίες 21-26, 71,3% του δείγματος). Το 41,3% του δείγματος ήταν άντρες, το 58% ήταν γυναίκες, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 0,7% του δείγματος δήλωσαν ότι δεν κατατάσσουν τον εαυτό τους σε κάποιο από τα δύο φύλα. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν Κύπριοι (73,3%), προπτυχιακοί φοιτητές (63,3%), που διέμεναν σε κάποια αστική πόλη της Κύπρου (74.7%), είτε μόνιμα, είτε λόγω σπουδών, ενώ είχαν τουλάχιστον έναν ακόμη αδερφό/η. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των ατόμων ήταν φοιτητές, οι οποίοι βαθμολογικά κυμαίνονταν στο Λίαν Καλώς (54,7%), και φοιτούσαν στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής (46%). Στον Πίνακα 1, που ακολουθεί παρουσιάζονται πιο αναλυτικά όλες οι δημογραφικές μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Πίνακας 1.

*Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.*

Δημογραφική μεταβλητή	N (%)
<i>Φύλο</i>	
Άρρεν	62 (41.3)
Θήλυ	87 (58.0)

‘Ουδέτερο’	1 (0.7)
<i>Επίπεδο σπουδών</i>	
Προπτυχιακό	95 (63.3)
Μεταπτυχιακό	55 (36.7)
<i>Χώρα γέννησης</i>	
Κύπρος	110 (73.3)
Ελλάδα	40 (26.7)
<i>Τόπος κατοικίας</i>	
Αστική	112 (74.7)
Αγροτική	38 (25.3)
<i>Κλάδος Σπουδών</i>	
ΚΕΕΑ	69 (46.0)
ΘΕΕ	23 (15.3)
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ	15 (10.0)
ΣΟΕΔ	32 (21.3)
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ	3 (2.0)
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	2 (1.3)
ΙΑΤΡΙΚΗ	6 (4.0)
<i>Μέσος Όρος Βαθμολογίας</i>	
Καλώς	52 (34.7)
Λίαν Καλώς	82 (54.7)
Άριστα	16 (10.7)
<i>Ηλικία</i>	
18-20	28 (18.7)
21-23	63 (42.0)
24-26	44 (29.3)
27-30	15 (10.0)

<i>Αριθμός αδελφών</i>	
0	2 (1.3)
1	65 (43.3)
2	47 (31.3)
3	24 (16.0)
Περισσότερα από 3	12 (8.0)
<i>Χώρα καταγωγής μητέρας</i>	
Κύπρος	114 (76.0)
Ελλάδα	36 (24.0)
<i>Χώρα καταγωγής πατέρα</i>	
Κύπρος	108 (72.0)
Ελλάδα	42 (28.0)
<i>Μορφωτικό επίπεδο μητέρας</i>	
Απόφοιτος δημοτικού	5 (3.3)
Απόφοιτος γυμνασίου	15 (10.0)
Απόφοιτος λυκείου	75 (50.0)
Κάτοχος πτυχίου	44 (29.3)
Κάτοχος μεταπτυχιακού	11 (7.3)
<i>Μορφωτικό επίπεδο πατέρα</i>	
Απόφοιτος δημοτικού	9 (6.0)
Απόφοιτος γυμνασίου	17 (11.3)
Απόφοιτος λυκείου	81 (54.0)
Κάτοχος πτυχίου	31 (20.7)
Κάτοχος μεταπτυχιακού	12 (8.0)

Σημείωση: N=150.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Πίνακας 2.) και μονοδιάστατης αξιοπιστίας (Πίνακας 3.) μεταξύ της συνολικής κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης και των αντίστοιχων παραγόντων

της, ώστε να διερευνηθεί η εγκυρότητα του εργαλείου TEIQue-SF στον Ελληνοκυπριακό και Ελληνικό πληθυσμό. Οι τέσσερις παράγοντες του εργαλείου υπολογίστηκαν ακολουθώντας τον τρόπο υπολογισμού που υποδεικνύεται από τους κατασκευαστές του εργαλείου (Petrides, & Furnham, 2003). Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα παρουσιάζεται παρακάτω (Πίνακας 3.).

Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραγόντων της, Συναισθηματικότητα ( $r=.8$ ,  $p<.001$ ), Κοινωνικότητα ( $r=.7$ ,  $p<.001$ ), Ευημερία ( $r=.7$ ,  $p<.001$ ), ενώ παράλληλα διαφάνηκε στατιστικά σημαντική μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα του Αυτοελέγχου ( $r=.7$ ,  $p<.001$ ).

Πίνακας 2.

*Ανάλυση συσχετίσεων συνολικής κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης.*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Συναισθηματική νοημοσύνη	–	0.78***	0.71***	0.72***	0.68**
2. Συναισθηματικότητα		–	0.43*	0.42*	0.34*
3. Κοινωνικότητα			–	0.32*	0.38*
4. Ευημερία				–	0.41*
5. Αυτοέλεγχος					–

Σημείωση: \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

Ακολουθώς, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha$ ) για κάθε ένα από τα εργαλεία και υποκλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός αξιοπιστίας των μετρήσεων. Οι δείκτες αυτοί παρουσιάζονται για κάθε εργαλείο στον Πίνακα

3. Φάνηκε ότι οι παράγοντες του TEIQue που αφορούσαν στη Συναισθηματικότητα, τον Αυτοέλεγχο και την Ευημερία παρουσίαζαν οριακά αποδεκτούς δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha = .62, .61$  και  $.69$ , αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ο παράγοντας της Κοινωνικότητας διέθετε υψηλότερο δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha = .71$ ).

Πίνακας 3.

*Εσωτερική συνέπεια των εργαλείων της έρευνας.*

Κλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συναισθηματικότητα	8	.62
Αυτοέλεγχος	6	.61
Ευημερία	6	.69
Κοινωνικότητα	6	.71

Εν συνεχεία, υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας (Πίνακας 4). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν δείχνει να παρουσιάζει συσχέτιση με τον Δείκτη Γλωσσομάθειας 1 ( $r=.13, p=.09$ ) και με τον Δείκτη Γλωσσομάθειας 2 ( $r=.18, p=.02$ ), σε αντίθεση με τον Δείκτη Γλωσσομάθειας 2 που καταδεικνύει μια πολύ υψηλή θετική σύνδεση με τον Δείκτη Γλωσσομάθειας 1 ( $r=.81, p<.001$ ). Ακολούθως, η Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν φανερώνει οποιαδήποτε συσχέτιση και με τις υπόλοιπες βασικές μεταβλητές, τον Δείκτη Πραγματολογικής Ικανότητας 1 ( $r=.1, p\text{-value}=.22$ ) και τον Δείκτη Πραγματολογικής Ικανότητας 2 ( $r=.1, p\text{-value}=.21$ ). Υψηλή θετική σύνδεση παρατηρείται μεταξύ των δύο πραγματολογικών δεικτών ( $r=.67, p\text{-value}<.001$ ). Ασθενής θετική συσχέτιση παρουσιάζεται και μεταξύ όλων των δεικτών, Δείκτης Γλωσσομάθειας 1 και 2 με Δείκτη Πραγματολογικής Ικανότητας 1 και 2 ( $r=.35, p\text{-value}<.001, r=.44, p\text{-value}<.001, r=.35, p\text{-value}<.001, r=.43, p\text{-value}<.001$ ).



Πίνακας 4.

*Ανάλυση συσχετίσεων βασικών μεταβλητών.*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Συναισθηματική νοημοσύνη	–	0.13	0.18	0.10	0.10
2. Δείκτης Γλωσσομάθειας 1		–	0.81***	0.35*	0.35*
3. Δείκτης Γλωσσομάθειας 2			–	0.44*	0.43*
4. Δείκτης Πραγματολογικής Ικανότητας 1				–	0.67**
5. Δείκτης Πραγματολογικής Ικανότητας 2					–

Σημείωση: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Η απλή γραμμική παλινδρόμηση για εξέταση των επιδράσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής, που αφορούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν φάνηκε να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των εξαρτημένων μεταβλητών, εφόσον  $F(2,147)=2.505$ ,  $p=.085$  και  $F(2,147)=.912$ ,  $p=.404$ . Συμπερασματικά, η ανεξάρτητη μεταβλητή εξηγούσε μόνο το 3.3% και το 1.2% της διασποράς των επιπέδων των ανεξάρτητων μεταβλητών αντίστοιχα.

Επομένως, οι υποθέσεις 1 και 2 της παρούσας έρευνας, απορρίφθηκαν.

Παρά το γεγονός ότι δεν εμπίπτει στις υποθέσεις που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, σε περαιτέρω ανάλυση συσχέτισης προκύπτει ότι στατιστικά θετική σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ κάποιων άλλων μεταβλητών (Πίνακας 5.), όπως της ακαδημαϊκής επιτυχίας (GPA) με τη συναισθηματική νοημοσύνη ( $r=.3$ ,  $p\text{-value}<.001$ ) και της πραγματολογίας, με σημαντική σχέση και ως προς τους δύο δείκτες της ( $r=.32$ ,  $p\text{-value}<.001$  και  $r=.25$ ,  $p\text{-value}=.002$  αντίστοιχα).

Πίνακας 5.

*Ανάλυση συσχέτισης με δημογραφική μεταβλητή, GPA.*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Συναισθηματική νοημοσύνη						0.28*
2. Δείκτης Γλωσσομάθειας 1						0.13
3. Δείκτης Γλωσσομάθειας 2						0.11
4. Δείκτης Πραγματολογικής Ικανότητας 1						0.32*
5. Δείκτης Πραγματολογικής Ικανότητας 2.						0.25*
6. GPA						

Σημείωση: \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ .

Η απλή γραμμική παλινδρόμηση για εξέταση των επιδράσεων της ανεξάρτητης μεταβλητής, που αφορούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε να αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εξαρτημένης μεταβλητής GPA, εφόσον  $F(1,148)=13.365$ ,  $p<.001$ ) και ήταν σε θέση να εξηγήσει το 8.3% της συνολικής διασποράς των επιπέδων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπρόσθετα, σχετικά με τους γλωσσολογικές μεταβλητές και τους 4 δείκτες (Σύνολο γλωσσών, Επάρκεια, Πραγματολογική ικανότητα, Μεταγνωστική ικανότητα), η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής της γλωσσομάθειας (δείκτης 1 και 2) δεν φάνηκε να αποτελεί φάνηκε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εξαρτημένης μεταβλητής GPA, εφόσον  $F(2,147)=2.705$ ,  $p=.070$  και εξηγούσε μόνο το 3.5% της συνολικής διασποράς των επιπέδων της γλωσσομάθειας, σε αντίθεση με την πραγματολογική ικανότητα (δείκτης 1 και 2), που φάνηκε να αποτελεί τον υψηλότερο στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εξαρτημένης μεταβλητής GPA, με  $F(2,147)=8.886$ ,  $p<.001$ , εφόσον ήταν σε θέση να εξηγήσει το 10.8% της συνολικής διασποράς των επιπέδων της πραγματολογίας.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος T-test, για να διερευνηθεί η διαφορά του φύλου σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη, όπου και διαφάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου ως προς τον παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης,  $F(1,147)= 0.9$ ,  $p=0.34$ . Ωστόσο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου ως προς τον παράγοντα του συνολικού αριθμού ομιλούμενων γλωσσών (δείκτης 1), με  $F(1,147)=11.347$ ,  $p<.001$ , με το γυναικείο φύλο να υπερτερεί σε αριθμό ομιλούμενων γλωσσών έναντι των ανδρών.

## Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την γλωσσομάθεια και την πραγματολογική ικανότητα σε δείγμα Ελληνοκύπριων και Ελλαδιτών φοιτητών του Πανεπιστημίου Κύπρου, 18 μέχρι 30 ετών. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε εάν η

Συναισθηματική Νοημοσύνη παρουσιάζει υψηλή θετική και σημαντική συσχέτιση με την Πραγματολογική Ικανότητα (Υπόθεση 1), αλλά και με την Γλωσσομάθεια/Διγλωσσία (Υπόθεση 2). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε ότι η υπόθεση 1 και 2 απορρίφθηκαν, αφού δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους δείκτες που απάρτιζαν την πραγματολογία και τη γλωσσομάθεια (πολύ ασθενείς συσχετίσεις).

Η απόρριψη της πρώτης υπόθεσης έρχεται σε αντίθεση με ερευνητικά υποστηριζόμενες πρακτικές που ανέφεραν, συνδέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πραγματολογικής ικανότητας, καθώς και της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην απόδοση στον χώρο της προσωπικής, ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής επιτυχίας, αλλά και της αποτελεσματικής ηγεσίας (Mayer & Salovey, 1997; Cherniss, et al., 2006; Côté, 2014) και οδήγησαν στο να λάβει προοπτική αυτή η έρευνα προς εξέταση των παραπάνω υποθέσεων. Ωστόσο, τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα της εν λόγω έρευνας, φαίνεται να έρχονται σε συμφωνία με άλλες εμπειρικά υποστηριζόμενες έρευνες που βρίσκονται στον αντίποδα της παραπάνω υπόθεσης, εφόσον αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται άμεσα με την πραγματολογία, αλλά αυτή εξακολουθεί να είναι μια σημαντική δεξιότητα που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της προσωπικής μας ζωής και των σχέσεων με άλλους ανθρώπους (Mayer & Salovey, 1997). Με βάση τα παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη και η πραγματολογική ικανότητα είναι δύο διακριτές έννοιες και η σχέση τους μπορεί να μην είναι πάντα σαφής. Αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξη υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται υψηλή πραγματολογική ικανότητα και αντιστρόφως. Οι δύο αυτές έννοιες μπορούν να συνυπάρχουν σε μία προσωπικότητα, αλλά δεν είναι αναγκαία συνδεδεμένες. Τα αναφερόμενα στηρίζουν έρευνες, όπως του Carroll et al., 2001 και του Van Rooy et al., 2005, στα οποία δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των σκορ σε διάφορα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης και των σκορ σε τεστ πραγματολογικής ικανότητας. Ενώ επιπρόσθετα και σε μελέτη του Bar-On et al., 2003, δεν διαφάνηκε δυνατή συσχέτιση μεταξύ των σκορ σε διάφορα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε σύγκλιση

με τα ευρήματα της έρευνα μας, επομένως έρχονται μελέτες που έχουν δείξει κάποια συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και πραγματολογικής ικανότητας, αλλά αυτές οι συσχετίσεις είναι συνήθως ασθενείς και επιμέρους, όπως η έρευνα των Antonakis & Dietz (2011) και των Matthews, Zeidner, & Roberts (2002), που διαπίστωσαν ότι υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πραγματολογικής ικανότητας στην περίπτωση της ηγεσίας, αλλά αυτή η συσχέτιση δεν ήταν ιδιαίτερα δυνατή.

Όσον αφορά τη κατάρριψη της δεύτερης ερευνητικής πρότασης, αυτή εντοπίζεται αντίθετη με έρευνες όπως των Li et al., (2014), Ghanizadeh et al., (2013) και Brackett et al., (2012), όπου φανερώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την επίδοση στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ως επακόλουθο ότι οι άνθρωποι που έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν την τάση να έχουν καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών και παράλληλα, οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιθυμία να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Καταδεικνύεται όμως υπαρκτή και συγχρονίζεται στη βάση άλλων ερευνών, όπου δεν παρατηρείται σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Λόγου χάρι τέτοιες έρευνες αποτελούν εκείνες των Sakai & Nomura, (2015), MacIntyre, Gregersen, & Clément, (2018), όπου το δείγμα κι εκείνων αποτελούσαν φοιτητές, όπως και στην εν λόγω έρευνα, οι οποίοι μάθαιναν ως ξένη γλώσσα την αγγλική και την γαλλική. Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε ταύτιση με την αδύναμη και πολύ ασθενή σχέση μεταξύ άλλων ερευνών που μέτρησαν τις εν λόγω μεταβλητές, της γλωσσομάθειας και χαρακτηριστικών που απαρτίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη, όπως εκείνα των Dewaele, (2019), Khezlou, & Amin, (2018) και Rosario, Borderías & Luque, (2019), όπου βρέθηκε πολύ ασθενή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της γλωσσομάθειας, π.χ. σε δείγματα από ενήλικες που μάθαιναν την ισπανική γλώσσα ως ξένη γλώσσα, ενώ υποστήριξε ότι αυτή η συσχέτιση μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία και η εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, η εκμάθηση της Γ2 φαίνεται να είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες,

εσωτερικούς και εξωτερικούς, που ίσως θα έπρεπε σε μελλοντική μελέτη να ληφθούν υπόψη. Αν η γνώση και το περιβάλλον είναι δύο σημαντικές πλευρές της εκμάθησης της Γ2 (Brown, 1994), τότε ο μαθητής της Γ2 επηρεάζεται από το μηχανισμό που συνδέει αυτά τα δύο (Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003).

Ως προς τις θετικές συσχετίσεις ενδο-δομικά των εργαλείων και την υψηλή συσχέτιση των δεικτών που απαρτίζουν την έννοια της πραγματολογίας, την πραγματολογική ικανότητα που αφορά το κατά πόσο το άτομο χρησιμοποιεί τις κατάλληλες γλωσσικές μεθόδους για να επιτύχει τους στόχους τους και την μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου που αφορά το κατά πόσο το άτομο ελέγχει και αξιολογεί την πραγματολογική του ικανότητα. Σε μετα-ανάλυση των Baker, Susan, & Goldman, (2019), φάνηκε να υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της πραγματολογικής ικανότητας και της μεταγνωστικής ικανότητας, και κατέδειξε ότι η πραγματολογική ικανότητα είναι μια προϋπόθεση για την καλή μεταγνώση των κειμένων και την κατανόηση τους. Επιπρόσθετα, ως προς το κομμάτι της γλωσσομάθειας και της συσχέτισης που παρατηρήθηκε μεταξύ των δεικτών της, του αριθμού γλωσσών και του επιπέδου τους, υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του αριθμού των γλωσσών και του επιπέδου ικανότητάς τους, σε έρευνα που βρήκε ότι τα παιδιά που μιλούν δύο γλώσσες παρατηρήθηκε καλύτερη γλωσσική ευαισθησία και μνήμη λεξιλογίου σε σχέση με τα παιδιά που μιλούν μόνο μία γλώσσα (Khare et al., 2013), καταδεικνύοντας ότι η διαφορά στην επίδοση μεταξύ διγλωσσικών και μονογλωσσικών ατόμων επιβεβαιώνεται σε διαφορετικά επίπεδα δεύτερης γλωσσικής ικανότητας. Όσον αφορά τον παράγοντα φύλου και την υπόθεση ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, έναντι των αντρών, στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να υφίσταται, εφόσον δεν έδειξε να επιδρά ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Austin et al., 2005) αφού δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ ανδρών και γυναικών, συμπέρασμα που φαίνεται να έρχεται σε ταύτιση και με άλλες έρευνες, όπως εκείνη του MacRae et al. (2002), όπου διαφάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες,

όπως η προσωπικότητα, ο πολιτισμός και οι κοινωνικές επιδράσεις και η μόνη ποιοτική διαφορά αντρών και γυναικών εντοπίζεται ως προς την έκφραση των συναισθημάτων, όπου οι γυναίκες έχουν την τάση να εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους (Mayer et al., 2008). Επιπρόσθετα, η επίδραση του φύλου ως προς τον αριθμό της εκμάθησης γλωσσών, που φάνηκε από την έρευνα να σημειώνει στατιστική σημαντικότητα, υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά από ποικίλες έρευνες, όπως των Mulder & Schellens (2007) και Cenoz & Valencia (1994), όπου βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν την τάση να δείχνουν υψηλότερο ενδιαφέρον ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών, έναντι των αντρών.

Καταληκτικά, ως προς τα ερευνητικά δεδομένα που δεν τέθηκαν στις βασικές υποθέσεις της έρευνας, αλλά μελετήθηκαν για μελλοντικούς ερευνητικούς σκοπούς, η έρευνα φανέρωσε μια σχέση της ακαδημαϊκής επιτυχίας (GPA- Grade Point Average), δηλαδή του συστήματος βαθμολόγησης που χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει την ακαδημαϊκή επίδοση ενός φοιτητή και των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πραγματολογικής ικανότητας. Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν να συσχετίζονται με εκείνα, άλλων ερευνών, όπου η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται και προβλέπει σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση (Schutte, et al., 1998, Fallahzadeh, 2011, Shahinzadeh & Barkhonrdari, 2015), αλλά και η υψηλή πραγματολογική ικανότητα σε φοιτητές τείνει να παρουσιάζει υψηλότερο και καλύτερο GPA (Deary et al., 2007; Chamorro-Premuzic et al., 2006). Τα παρουσιαζόμενα ερευνητικά δεδομένα, μπορούν να τύχουν μελλοντικής εργασίας.

### ***Περιορισμοί παρούσας εργασίας***

Η παρούσα έρευνα πέρα από τα θετικά της, περιλαμβάνει περιορισμούς που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το δείγμα αν και κρίνεται ως ικανοποιητικό με βάση το μέγεθος του, αποτελεί σε γενικές γραμμές μικρό δείγμα, ενώ δεν έλαβε υπόψη ατομικές διαφορές και πολιτισμικά στοιχεία, που δύναται να επιδρούν και να επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Για παράδειγμα τα αποτελέσματα του φύλου ως προς τα επίπεδα

της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις έρευνες φαίνεται να μην συμφωνούν, εφόσον προκύπτουν πολιτισμικές διαφορές ως προς την έκφραση των συναισθημάτων (Kumar, et al., 2016). Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να εντοπίζουν και την δυσαναλογία του μεγέθους του δείγματος ως προς το φύλο. Ο γενικός φοιτητικός πληθυσμός φαίνεται να εκπροσωπείται περισσότερο από το γυναικείο φύλο στην πλειοψηφία του (58% γυναίκες, 41,3% άντρες). Το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δείγμα φοιτητών μόνο ενός Πανεπιστημίου (Πανεπιστήμιο Κύπρου) και δεν έλαβε υπόψη φοιτητές άλλων πανεπιστημίων και άλλων χωρών (μικρή αναλογία πληθυσμού δείγματος από Ελλάδα, 26.7% έναντι 73.3), ενδεχομένως να μην μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση και καθολική παραδοχή των αποτελεσμάτων και ως εκ τούτου κρίνεται μεροληπτική. Επιπρόσθετα, η έρευνα δεν έλαβε υπόψη της πιθανά κριτήρια μη αποδοχής συμμετοχής, όπως για παράδειγμα η πιθανή ύπαρξη ψυχιατρικών δυσκολιών και διαταραχών στους φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η βιβλιογραφία προτείνει ότι άτομα που περιλαμβάνονται σε διαγνωστικές κατηγορίες, όπως η κατάθλιψη, οι αγχογόνες διαταραχές, κτλ. εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Green et al., 2000; Fernandez-Abascal et al., 2003; Nuechterlein et al., 2004). Εντοπίζεται περιορισμός και ως προς τον μεθοδολογικό σχεδιασμό και τα δυο εργαλεία που αφορούν τις δυο εκ των τριών βασικών μεταβλητών της έρευνας. Το εργαλείο της πραγματολογίας και της γλωσσομάθειας δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό και κυπριακό πληθυσμό, ενώ επιπροσθέτως το εργαλείο της γλωσσομάθειας λαμβάνει ακόμη έναν περαιτέρω περιορισμό, εφόσον δεν τυγχάνει εγκυρότητας και αξιοπιστίας και δημιουργήθηκε για σκοπούς της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας. Καταληκτικά, ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όσον αφορά το εργαλείο της συναισθηματικής νοημοσύνης TEIQue- SF, εφόσον πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, τυγχάνει κάποιας επιφύλαξης και ίσως εμφανίζει σε ορισμένες περιπτώσεις και την μεροληψία της κοινωνικής επιθυμίας, που σημαίνει ότι ορισμένοι ερωτηθέντες μπορεί να απάντησαν σε μια ερώτηση με βάση αυτό που πιστεύουν ότι οι άλλοι ότι θέλουν να ακούσουν (King & Bruner, 2000). Ως



αποτέλεσμα, είναι πιθανό ότι κάποιοι δεν απάντησαν με ακρίβεια, ενώ και κάποιοι άλλοι δύναται να απάντησαν αυθόρμητα χωρίς να κατανόησαν πλήρως την ερώτηση.

### *Μελλοντικές προεκτάσεις*

Η συγκεκριμένη έρευνα και τα ευρήματα της, ίσως μπορεί να αποτελέσει ένα έναυσμα για περαιτέρω μελέτη σε τέτοιου είδους έννοιες, όπως της συναισθηματικής νοημοσύνης, της πραγματολογικής ικανότητας και της γλωσσομάθειας, λαμβάνοντας υπόψη και άλλους πιθανούς παράγοντες επίδρασης ως προς την εξέταση των παραπάνω υποθέσεων της έρευνας. Η βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, όσον αφορά τις παραπάνω ορολογίες, ίσως και ως αποτέλεσμα της δυσκολίας διασαφήνισης τους, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία. Επομένως, μελλοντικές έρευνες καθίστανται αναγκαίες για να απαντηθούν υποθέσεις, όπως αυτές που προσπαθήσαμε ως ένα βαθμό, να απαντήσουμε μέσα από αυτή την έρευνα. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, πραγματολογικής ικανότητας και γλωσσομάθειας, αν ληφθούν υπόψη περιορισμοί και παράγοντες που φαίνεται να τις επηρεάζουν; Επιπρόσθετα, οι θετικά σημαντικές συσχετίσεις που προέκυψαν από αυτή την έρευνα (συσχέτιση γλωσσομάθειας και πραγματολογικής ικανότητας, συσχέτιση και πρόβλεψη συναισθηματικής νοημοσύνης και πραγματολογικής ικανότητας ως προς την ακαδημαϊκή επιτυχία (GPA)), αν και δεν αποτελούσαν βασικές υποθέσεις της, μπορεί να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω αξιοποίηση και μελέτη. Η παρούσα έρευνα αποτελούσε την πρώτη έρευνα που μελέτησε ένα τέτοιο ζήτημα στον κυπριακό και ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό. Εξετάστηκε ένα ικανοποιητικό εύρος μεταβλητών, ενώ τα δυο από τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση των μεταβλητών, είχαν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας.

Εν κατακλείδι, είναι πρόπον να τονιστεί για ακόμη μια φορά, η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κρίνεται επίσης σημαντική η κατανόηση του πώς οι γλωσσικές δομές, η γλωσσική αναφορά και οι γλωσσικές έννοιες σχετίζονται με την πραγματολογία και την συναισθηματική

νοημοσύνη γενικότερα, εφόσον η καλή επικοινωνία και η ικανότητα να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και να συμβάλλουν στην ευημερία και την ψυχολογική υγεία.

Με προέκταση στη σχολική βαθμίδα και αναλογιζόμενοι την παρούσα εποχή που τη χαρακτηρίζει ο εγωκεντρισμός, η εσωστρέφεια, η αποξένωση, ο συναισθηματικός αναλφαβητισμός και τα κοινωνικά ελλείμματα, τίθεται αναγκαία η άμεση αναπλαισίωση της φιλοσοφίας, των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και όλης της οικολογίας του σχολικού πλαισίου, με μελλοντική προέκταση την αυριανή κοινωνία. Τα σχολεία ασχολούνται ως επί μακρόν μόνο με τα δυο πρώτα είδη νοημοσύνης, τη γλωσσική και τη μαθηματική, επομένως η αναπροσαρμογή τους μέσω συμπερίληψης προγραμμάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων και τρόπων μάθησης εμπνευσμένων από τη θεωρία του Gardner και τις προεκτάσεις του Goleman, περί ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης, με τους οποίους μπορούν να μάθουν τα παιδιά, μπορεί να έρθει έπειτα από την διεξαγωγή ερευνών και την μελέτη υποθέσεων σαν αυτές οι οποίες τέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Alqarni, N., & Dewaele, J. M. (2018). A bilingual emotional advantage? An investigation into the effects of psychological and linguistic factors in emotion perception in English of Arabic-English bilinguals and English monolinguals. *International Journal of Bilingualism*, 1-18.
- Antonakis, J., & Dietz, J. (2011). More than meets the eye: The relationship between implicit leadership theories and implicit followership theories. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 536-550.
- Arnold, J., & Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136.
- Arul Lawrence, A. S., & Deepa, T. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari District. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(2), 101-122.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2005). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 485-494.
- Bajerski, M. (2016). " I Understand You, So I'll Not Hurt You with My Irony": Correlations Between Irony and Emotional Intelligence. *Psychology of Language and Communication*, 20(3), 235.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800.
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). *Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation*.

- Bella, S. (2010). Εισαγωγή στην Πραγματολογία: Γνωστικές και κοι-νωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης. *Journal of Modern Greek Studies*, 28(1), 168-170.
- Bella, S. (2012). Pragmatic awareness in a second language setting: The case of L2 learners of Greek. *Multilingua*, 31(1), 1–33.
- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition. Cambridge University Press.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brackett, M.A., & J. D. Mayer (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brown, D. (1994). Principles of language learning and teaching (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Burton, P., Dyson, K. K., & Ardener, S. (1994). Bilingual women: Anthropological approaches to second language use. Oxford: Berg.
- Carroll, J. B., Davies, P., & Richman, B. (1971). The American Heritage word frequency book. Houghton Mifflin.
- Caruso, D. R. (2004). The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195-207.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Ackerman, P. L. (2006). Ability and personality predictors of academic performance in British secondary school students. *European Journal of Personality*, 20(7), 595-617.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational psychologist*, 41(4), 239-245.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cook, M. (2016). *Personnel selection: Adding value through people-A changing picture*. John Wiley & Sons.
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using item response theory. *Journal of personality assessment*, 92(5), 449-457.
- Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 459-488.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). *Intelligence and educational achievement*. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Dewaele, J. M. (2019). Why do researchers still use language questionnaires? *Language Learning*, 69(4), 925-949.

Dewaele, J. M., & Van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids?. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 443-459.

Dewaele, Jean-Marc & Aneta Pavlenko. 2001–2003. Web questionnaire Bilingualism and emotions. University of London.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.

Ehrman, M., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.

Fallahzadeh, M. (2011). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in medical science students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 156-160.

Fernandez-Abascal, E. G., Martin-Diaz, M. D., & Dominguez-Belmonte, R. (2003). Age and gender differences in trait emotional intelligence in subjects aged from 20 to 60 years. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 921-929.

Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrandiz, C., Bermejo, R., Lopez-Pina, J. A., Fernandez, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 150-159.

Fontana, P. (2014). The importance of adaptability in communication. Ανακτήθηκε από <http://yourbusiness.Azcentral.com/importance-adaptability-communication-10118.html>.

- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences, 52*, 317-322.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Ghanizadeh, A., Royaei, N., & Rezaei, M. (2013). The efficacy of emotional intelligence training on the emotional intelligence and adjustment difficulties in adolescents with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(5), 1050-1059.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. *In The Healthcare Forum Journal, 41* (2), 36-38.
- Green, M. F., Kern, R. S., Braff, D. L., & Mintz, J. (2000). Neurocognitive deficits and functional outcome in schizophrenia: Are we measuring the "right stuff"? *Schizophrenia Bulletin, 26*(1), 119-136.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual*. Harvard university press.
- Haas, A. (1979). Male and female spoken language differences: Stereotypes and evidence. *Psychological Bulletin, 86*(3), 615-626.
- Hashemian, M., & Adibpour, M. (2012). Relationship between Iranian L2 learners' multiple intelligences and language learning strategies. *Research in Applied Linguistic Studies, 3*(1), 25-43.
- Haugen, E. (1956). The phoneme in bilingual description 1. *Language learning, 7*(3-4), 17-23.
- Hulk, A., & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: language and cognition, 3*(3), 227-244.

- Kagan, J. (2009). *The three cultures: Natural sciences, social sciences, and the humanities in the 21st century*. Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 341-358.
- Khare, N., Mishra, R. C., & Tripathi, A. (2013). Emotional intelligence and its relationship with achievement motivation among college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(2), 242-248.
- Khezrlou, S., & Amin, F. (2018). Emotions in language learning: Exploring teachers' and learners' perceptions. *Language Teaching Research*, 22(4), 404-427.
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing*, 17(2), 79-103.
- Korzilius, H., Bücken, J. J., & Beerlage, S. (2017). Multiculturalism and innovative work behavior: The mediating role of cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 13-24.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of cognitive psychology*, 25(5), 497-514.
- Κανάκης, Κ. (2007). Εισαγωγή στην πραγματολογία: Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης.
- Li, M., Wang, Z., Liang, T., Wang, K., Liu, Z., & Liu, H. (2014). Emotional intelligence and adaptive behavior. *Personality and Individual Differences*, 65, 113-118.
- Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2014). What's in a word? Language constructs emotion perception. *Emotion*, 14(4), 377-387.



- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning, 52*(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Clément, R. (2018). Investment and second language learning: Motivation and willingness to communicate in a new language. *Language Learning, 68*, 20-43.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues, 23*(2), 58-77.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1997). *Emotional Intelligence Meets*. 1997.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology, 59*, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On & D. A. Parker. *The handbook of emotional intelligence*, 92-117.
- MERATI, H., GHONSOOLY, B., & ALAVI, S. M. (2021). Emotional intelligence and cultural quotient as predictors of pragmatic performance in EFL. *International Journal of Language Studies, 15*(2).
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema, 18*, 79-88.
- Mohammadi, M. (2012). The role of emotional intelligence on English learning as a second language. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 3*(9), 1953-1956.
- Morilla-García, C. (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on The Improvement of The Oral Language Skill. Multidisciplinary. *Journal of Educational Research, 7*(1), 27-52.

- Mulder, L. J. M., & Schellens, P. J. (2007). The measurement of emotional intelligence: General or domain specific? *Journal of Personality Assessment*, 89(3), 308-316.
- Namaziandost, E., Imani, A., & Ziafar, M. (2020). *Global Journal of Foreign Language Teaching*.
- Nuechterlein, K. H., Green, M. F., Kern, R. S., Baade, L. E., Barch, D. M., Cohen, J. D., ... & Marder, S. R. (2004). The MATRICS consensus cognitive battery, part 1: Test selection, reliability, and validity. *American Journal of Psychiatry*, 161(2), 143-145.
- Oz, H., Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Emotional Intelligence and Attitudes Towards Foreign Language Learning: Pursuit of Relevance and Implication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 416 – 423.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2014). *Emotions from a Bilingual Point of View: Personality and Emotional Intelligence in Relation to Perception and Expression of Emotions in the L1 and L2*. Cambridge Scholars Publishing.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). EI and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). *In Assessing emotional intelligence*, 85-101.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.

- Petrides, K.V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In: Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. and von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *TOPL-2: Test of pragmatic language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Pishghadam, R. (2007). On the influence of emotional and verbal intelligence on second language learning. Unpublished doctoral dissertation, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(2), 508.
- Rafieyan, V., Sharafi-Nejad, M., Damavand, A., Eng, L. S., & Mohamed, A. R. (2014). Relationship between Emotional Intelligence and International. *Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(4), 143-149.
- Rahimi Domakani, M., Mirzaei, A., & Zeraatpisheh, S. (2014). L2 learners' affect and pragmatic performance: A focus on emotional intelligence and gender dimensions. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(2), 149-174.
- Rahimi Domakani, S. Mirzaei, A., Zeraatpisheh, S. (2014). L2 Learners' Affect and Pragmatic Performance: A Focus on Emotional Intelligence and Gender Dimensions.
- Rosario, P., Borderías, C., & Luque, A. (2019). Emotional intelligence and intercultural competence in the language classroom: A study with university students. *System*, 85, 102-113.
- Sakai, H., & Nomura, M. (2015). Perceptual dialectology: A review and a proposal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(6), 559-574.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.
- Shahinzadeh, F., & Barkhonrdari Ahmadi, M. R. (2015). Emotional intelligence, motivation, and foreign language achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 185*, 97-103.
- Shirazi, M. A., & Nadoushani, S. M. M. (2016). Emotional intelligence as the predictor of pragmatic competence: A closer look at Iranian EFL learners' politeness strategies. *The Reading Matrix: An International Online, 16*(12).
- Stottlemayer, B. (2002). An examination of emotional intelligence and its relationship to academic achievement and the implications for education. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville, Texas.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning selfregulation difficulty. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1349- 1358.
- Susikaran, R. S. A. (2013). Towards developing pragmatic competence. *The Criterion: An International Journal in English, 12*(1), 1-8.
- Tapia, M., & Marsh II, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema, 18*, 108-111.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences, 38*(3), 689-700.

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence.

Weinreich-Haste, H. (1985). The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner. *New Ideas in Psychology*, 3(4), 47-65.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2015). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 141(2), 542-568.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.

Δαμανάκης, Μ., (2001). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητροπούλου, Α. (2017). Σύγχρονη Επιχείρηση: Γλωσσομάθεια και Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Πήτα, Γ. (1998). Η ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Σιλιτζή, Β. (2016). Αναλυτικά Προγράμματα για την ελληνική ως 2η/ξένη γλώσσα: Μια βιβλιογραφική διερεύνηση.

Σταματοπούλου, Μ. (2014). Πιλοτική Μελέτη για τη Στάθμιση της σύντομης εκδοχής του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2443>

Τσιρογιαννίδου, Ε. (2010). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14013>

## Παραρτήματα

### 1ο Παράρτημα

1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.

24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου. 29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».

## 2ο Παράρτημα

**ΕΙΚΟΝΑ 4- ΠΗΓΑΙΝΟΝΤΑΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ:** Η Κυριακή ζητάει από τη μητέρα της να την πάει στον κινηματογράφο. Η μητέρα της λέει: «Ο μικρός σου αδελφός έχει γεμίσει όλο το σπίτι με τα παιχνίδια του. Δεν έχω χρόνο να καθαρίσω και να σε πάω και στον κινηματογράφο». Η Κυριακή προσπαθεί να σκεφτεί ένα τρόπο για να καταφέρουν να κάνουν και τα δύο. Τί μπορεί να πει η Κυριακή;

Πραγματολογική Αξιολόγηση: Πώς ξέρεις ότι αυτό που λέει η Κυριακή ίσως «δουλέψει;»

**ΕΙΚΟΝΑ 6- ΜΑΖΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΑΤΕΡΙΝΑ:** Η μητέρα πρέπει να πάρει την Κατερίνα στις 16:00. Η μητέρα περίμενε πολλή ώρα, όμως η Κατερίνα αργεί πολύ. Όταν τελικά η Κατερίνα φτάνει εκεί, η μητέρα της λέει: «Ευχαριστώ πολύ που ήσουν στην ώρα σου!». Τί ακριβώς εννοούσε η μαμά, όταν το είπε αυτό;

Πραγματολογική Αξιολόγηση: Γιατί το είπε με αυτόν τον τρόπο;

**ΕΙΚΟΝΑ 8- ΟΙ ΦΙΛΟΙ:** Η Κυριακή πειράζει το Μάριο πολλές φορές τη μέρα κι αυτός θυμώνει. Παλιότερα ήταν πολύ καλοί φίλοι για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τώρα ο Μάριος είναι τόσο θυμωμένος που δεν παίρνει τηλέφωνο την Κυριακή ούτε την επισκέπτεται στο σπίτι της. Τί μπορεί η Κυριακή να πει στο Μάριο, έτσι ώστε να γίνουν και πάλι φίλοι;

Πραγματολογική Αξιολόγηση: Πώς ξέρεις ότι αυτό που θα πει η Κυριακή ίσως «δουλέψει;»

**ΕΙΚΟΝΑ 9-ΜΙΛΩΝΤΑΣ ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ:** Ο Μάριος λέει στο δάσκαλο του μία ιστορία για μία παραλία και ένα ιστιοφόρο. Στη μέση της ιστορίας, ξαφνικά αρχίζει να μιλάει για τα καινούρια παπούτσια του τένις του. Μετά αρχίζει να μιλάει για την καινούρια σανίδα του Λούκα και απρόσμενα ρωτάει για το διαγώνισμα των μαθηματικών του. Ο δάσκαλος του λέει: «Σταμάτα». Ο Μάριος καταλαβαίνει ότι κάτι έχει πάει λάθος. Τί πήγε λάθος στην ιστορία του Μάριου;

Π.Α.: Πώς μπορεί να λέει καλύτερες ιστορίες;

ΕΙΚΟΝΑ 10- ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΛΕΥΟΝΤΑΣ: Μερικά αγόρια παίζουν τριγύρω παλεύοντας. Ο Κώστας κάνει κατά λάθος τον Αχιλλέα να σκοντάψει. Ο Αχιλλέας θυμώνει πολύ με το πέσιμό του. Ο Αχιλλέας πιστεύει ότι ο Κώστας το έκανε επίτηδες. Η αλήθεια είναι ότι ήταν πραγματικό ατύχημα. Πώς ο Κώστας μπορεί να εξηγήσει ότι ήταν ατύχημα;

Π.Α.: Πώς ο Κώστας μπορεί να διορθώσει το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί μεταξύ τους;

### 3<sup>ο</sup> Παράρτημα

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Διγλωσσίας/Γλωσσομάθειας

1. Φύλο
  - Αγόρι
  - Κορίτσι
  - Άλλο
2. Σχολή-Έτος Σπουδών/Επάγγελμα
3. GPA (όπως αυτό σημειώνεται μέχρι την στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου)
4. Περιοχή κατοικίας:
  - 4. Από πού είναι ο πατέρας σου (χώρα);
  - 5. Από πού είναι η μητέρα σου (χώρα);
  - 6. Πού γεννήθηκες εσύ; (χώρα);
  - 7. Υπήρξε διαμονή σε άλλη χώρα; Αν ναι γιατί;
  - 8. Μορφωτικό επίπεδο:
    - απόφοιτος Δημοτικού
    - απόφοιτος Γυμνασίου
    - απόφοιτος Λυκείου
    - απόφοιτος Πανεπιστημίου
    - κάτοχος Μεταπτυχιακού
    - κάτοχος Διδακτορικού
  - 9. Ποιες άλλες γλώσσες μιλάς εκτός από την γλώσσα καταγωγής σου;



10. Πόσο καλά γνωρίζεις τη γλώσσα καταγωγής σου (στοιχειώδης γνώση, μέτρια γνώση, καλή γνώση, πού καλή γνώση, άριστη γνώση);

11. Πόσο καλά γνωρίζεις τις υπόλοιπες γλώσσες;

Σε επίπεδο κατανόησης (στοιχειώδης γνώση, μέτρια γνώση, καλή γνώση, πολύ καλή γνώση, άριστη γνώση)

A.

B.

.....

Σε επίπεδο ανάγνωσης (στοιχειώδης γνώση, μέτρια γνώση, καλή γνώση, πολύ καλή γνώση, άριστη γνώση)

A.

B.

.....

Σε επίπεδο γραφής (στοιχειώδης γνώση, μέτρια γνώση, καλή γνώση, πολύ καλή γνώση, άριστη γνώση)

A.

B.

.....

Σε επίπεδο επικοινωνίας/ομιλίας (στοιχειώδης γνώση, μέτρια γνώση, καλή γνώση, πολύ καλή γνώση, άριστη γνώση)

A.

B.

.....

12. Με ποιο τρόπο έμαθες τις υπόλοιπες γλώσσες που ανέφερες παραπάνω;

Από γονείς

Φροντιστήριο

Μόνος (μέθοδοι αυτοδιδασκαλίας)

Διαβάζοντας βιβλία, βλέποντας σειρές

Ταξιδεύοντας στη χώρα αυτή (π.χ. Erasmus, δουλειά κτλ.)

Άλλο

13. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείς συχνότερα; Ο λόγος;

14. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς κάθε μία από τις γλώσσες που αναφέρθηκαν;

Ποτέ, κάθε χρόνο, κάθε μήνα, κάθε εβδομάδα, κάθε μέρα, πολλές ώρες την ημέρα

15. Ποια γλώσσα θα ήθελες να χρησιμοποιείς περισσότερο;

16. Το επάγγελμά σου/κλάδος σπουδών σου σχετίζεται με τη διγλωσσία ή τις γλώσσες με οποιονδήποτε τρόπο;

17. Κάνεις εναλλαγή μεταξύ γλωσσών σε μια συνομιλία με συγκεκριμένα άτομα;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Όλη την ώρα

18. Κάνεις εναλλαγή μεταξύ γλωσσών όταν μιλάμε για ορισμένα θέματα;

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Όλη την ώρα