



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
/ΤΡΙΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ/ΣΤΙΣ
ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Πτυχιακή Εργασία
Κανελλοπούλου Γεωργία (Α.Ε.Μ: 4215)

ΦΛΩΡΙΝΑ 2020

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Α. . Βάσιου, (επιβλέπουσα)

ΒΑΘΜΟΣ:

ΥΠΟΦΡΑΦΗ

2. Τ. Μαυροπαλιάς,

ΒΑΘΜΟΣ:

ΥΠΟΦΡΑΦΗ

Η συγγραφέας Κανελλοπούλου Γεωργία, βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	9
1.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	9
1.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	10
1.3 Είδη συναισθηματικής νοημοσύνης: αντικειμενική και αντιληπτή.....	13
1.4 Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τρόποι μέτρησης	14
1.4.1 Το μοντέλο του Reuven Bar-On για τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.....	15
1.4.2 Το μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική επάρκεια	17
1.4.3 Το μοντέλο του Cooper	18
1.4.4 Το Θεωρητικό Μοντέλο Ικανότητας των Mayer, Salovey & Caruso.....	19
1.5 Συσχετίσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	21
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αναπηρία.....	23
2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας.....	23
2.2 Είδη Αναπηρίας	24
2.3 Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών για την αναπηρία.....	26
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	30
3.1. Σκοπός της έρευνας.....	30
3.2. Δείγμα.....	30
3.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	31
3.4. Ερευνητική διαδικασία.....	33
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	34
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	34
4.2. Συμπεριφορές και αντιλήψεις για την αναπηρία.....	37
4.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη	43
4.4. Περιγραφική στατιστική	52
4.5. Συσχετίσεις στάσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης.....	53
5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
5.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	65

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπου επέλεξα να ασχοληθώ με το θέμα «Συναισθηματική νοημοσύνη και στάσεις μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριες τους με αναπηρία». Η εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020.

Η θεματική της εργασίας προέκυψε ύστερα από συνεννόηση με την Κ. Βάσιου και επιλέχθηκε στο ΣΤ΄ Εξάμηνο σπουδών μου. Η επιθυμία μου να αποτελέσει το συγκεκριμένο θέμα αντικείμενο ερευνητικής επεξεργασίας υποκινήθηκε, αφενός μεν από το γεγονός ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα από άλλους φοιτητές κατά το παρελθόν, αφετέρου δε, για το λόγο ότι αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θέματα που συνδυάζει πτυχές της ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής.

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι τη βαθιά ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην καθηγήτρια και επόπτρια της πτυχιακής μου εργασίας Αικατερίνη Βάσιου αρχικά για την ευκαιρία που μου έδωσε, έπειτα για τις επιστημονικές της υποδείξεις, τις συμβουλές, τις διορθώσεις, την εμπιστοσύνη και κατανόηση που έδειξε στο πρόσωπό μου για να φέρω εις πέρας την εργασία αυτή.

Ένα ατελείωτο ευχαριστώ ανήκει στην οικογένεια μου και κυρίως στη Μαμά μου, που δε σταμάτησε ούτε στιγμή να με στηρίζει, να μου δίνει κουράγιο, υπομονή, να πιστεύει σε εμένα και να με εμπνυχώνει σε οποιαδήποτε ευκαιρία, υπενθυμίζοντας μου τον στόχο μου και τα όνειρά μου. Φυσικά δεν μπορώ να παραλείψω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές που βοήθησαν αυτή την έρευνα να ολοκληρωθεί. Χωρίς αυτούς η παρούσα έρευνα δεν θα υπήρχε σήμερα.

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία νιώθω πολύ ευγνώμων που έχω αποκτήσει τόσες πολλές και χρήσιμες γνώσεις, κατά την μελέτη μου από άλλες έρευνες άλλα και κατά την συγγραφή της πτυχιακής μου. Παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας, ομολογώ πως με την ολοκλήρωση της αισθάνομαι χαρούμενη, πιο δυνατή και ικανή να αναλάβω εργασίες με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο μέλλον που θα αποτελέσουν κίνητρο στη μετέπειτα ακαδημαϊκή μου πορεία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα αναφέρεται στις προδιαθέσεις της συμπεριφοράς και στις εκτιμήσεις του ατόμου για τις συναισθηματικές του ικανότητες και φαίνεται ότι επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σχολείο. Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη είναι οι ίδιοι οι μαθητές και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον. Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις, στα πλαίσια ένταξης των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο, οι σχολικές τάξεις αποτελούνται τόσο από παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και από παιδιά με αναπηρία. Επομένως, τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, όσο και οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία αναμένεται ότι θα επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις και το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη.

Η μελέτη εξετάζει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών/τριών Α/θμιας Εκπ/σης, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων του Ν. Φλώρινας, που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από την κλίμακα αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (TEIQ; Petrides & Furnham, 2003) και το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των στάσεων μαθητών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Gash, 1994).

Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν, ότι οι μαθητές εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες ήταν θετικές, καθώς οι μαθητές έδειξαν να είναι θετικοί και δεκτικοί προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Ωστόσο, οι συμπεριφορικές προθέσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης φάνηκε ότι συσχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά, εφόσον μπορούν να αξιοποιηθούν για τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών σε σχολικές τάξεις που αποτελούνται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: συναισθηματική νοημοσύνη, στάσεις μαθητών τυπικής ανάπτυξης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ABSTRACT

Emotional intelligence as a trait refers to a person's predispositions and assessments of his or her emotional abilities and appears to affect the relationships that children develop in school. Among the factors that influence the creation of a pedagogical climate in the classroom are the students themselves and the way they treat each other. Under the legislation, in the context of the inclusion of people with disabilities in the general school, the classrooms consist of both children of formal development and children with disabilities. Therefore, both formal development students' emotional intelligence and their attitudes towards their classmates with disabilities are expected to affect their relationships and the pedagogical climate in the classroom.

The study examines the levels of Primary Education students' emotional intelligence, as well as their attitudes towards their classmates with special educational needs. 60 Primary School students from Florina participated, who completed a self-report questionnaire, consisting of a scale for assessing emotional intelligence as a personality trait (TEIQ; Petrides & Furnham, 2003) and a questionnaire about students' attitudes towards children with special needs (Gash, 1994).

Data analyses showed that students have high emotional intelligence. Also, their attitudes towards their peers with special needs were positive, as they showed that they were positive and receptive to children with special needs and willing to interact with them. However, formal development students' behavioral intentions seemed to be negatively related to their emotional intelligence. Results are important, as they can be used to study relationships between classmates in classrooms consisting of children of formal development and children with special educational needs.

KEY WORDS: emotional intelligence, typical developmental students' attitudes, children with special educational needs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για πολλές δεκαετίες ο μόνος δείκτης νοημοσύνης που ήταν γνωστός, ήταν ο γνωστικός, ο οποίος μετρούσε το IQ, δηλαδή το ποσοστό επιτυχίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι ερευνητές από την άλλη άρχιζαν να προβληματίζονται και για την επιτυχία στην προσωπική ζωή ενός ατόμου και έτσι οδηγήθηκαν στην συναισθηματική νοημοσύνη.

Η συναισθηματική νοημοσύνη που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές ως έννοια περιέχει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι ορισμοί που υπάρχουν γύρω από την έννοια αυτή ποικίλουν, διότι πολλές φορές η συναισθηματική νοημοσύνη ταυτίζεται ως ένα βαθμό με τη γνωστική νοημοσύνη. Από την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, αλλά πιο πολύ θα λέγαμε για να συμπληρώσει το ένα το άλλο.

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη ενός μαθητή Τυπικής Ανάπτυξης (Τ.Α.) μπορεί να επηρεάσει την στάση του προς τους συμμαθητές του με αναπηρία. Αυτό το ερώτημα θέτει και προσπαθεί να μελετήσει η παρούσα εργασία.

Με αφορμή, λοιπόν, την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία και δεδομένων των δυσκολιών και των περιορισμών που αντιμετωπίζουν από τους συμμαθητές τους, έρχεται η συγκεκριμένη έρευνα να εξετάσει κατά πόσο οι στάσεις που δημιουργούνται απέναντι στα άτομα με αναπηρία οφείλονται στην συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτουν. Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η στάση που έχουν οι μαθητές Τ.Α. εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία, το σχολικό περιβάλλον, το είδος της αναπηρίας και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν από την οικογένεια.

Επομένως, ο στόχος της εργασίας είναι διπλός. Αφενός να παρουσιάσει μια διεξοδική ανάλυση των βιβλιογραφικών δεδομένων, παραθέτοντας τις σημαντικότερες απόψεις- θέσεις που διατυπώνονται γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αναπηρία και αφετέρου, μέσα από την εξέταση στατιστικών δεδομένων, να επιχειρηθεί μία πιθανή συσχέτιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία.

Η εργασία χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια, τα δύο πρώτα κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο και αναλύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αναπηρία, ενώ ακολουθούν το κεφάλαιο που περιγράφει τη μεθοδολογία, το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και το κεφάλαιο της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος περιλαμβάνεται το θεωρητικό υπόβαθρο, που εξετάζει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την ιστορική της πορεία αλλά και ως προς τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις μέσα από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τον ορισμό της

έννοιας, τα είδη της, τα μοντέλα και τους τρόπους μέτρησής της άλλα και τις συσχετίσεις της έννοιας αυτής.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση με θέμα την αναπηρία και συγκεκριμένα στις εννοιολογικές προσεγγίσεις, στα είδη της αναπηρίας και στις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την αναπηρία.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει το δείγμα της παρούσας έρευνας, τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, καθώς επίσης και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Τέλος, αναφέρεται η δομή, η πορεία και τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας, όπως πραγματοποιήθηκαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων όσον αναφορά στην σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της στάσης που έχουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε μαθητές με αναπηρία .

Η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα της συζήτησης και των συμπερασμάτων, όπου γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Η εργασία κλείνει με τις βιβλιογραφικές αναφορές και με το παράρτημα, όπου περιέχεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη

1.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για αρκετά χρόνια ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) αποτελούσε αξιόπιστο εργαλείο της επίδοσης ενός ανθρώπου. Με βάση αυτό, ένα άτομο το οποίο χαρακτηριζόταν από έναν υψηλό δείκτη νοημοσύνης θεωρούταν ότι μπορούσε εξορισμού να πετύχει σε κάθε τομέα της ζωής του. Μετά από έρευνες διαπιστώθηκε πως δεν αρκούν μόνο οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου για μια επιτυχημένη πορεία σε όλους τους τομείς της ζωής του, αλλά υπάρχουν και άλλες ικανότητες του ανθρώπου που επηρεάζουν την κοινωνική και προσωπική ζωή του.

Έτσι, η αναζήτηση νέων μοντέλων πιο αξιόπιστων και ολοκληρωμένων για την πρόβλεψη της επιτυχίας στη ζωή ενός ατόμου, οδήγησε αρχικά τον Thorndike, το 1920, να μιλήσει για την κοινωνική νοημοσύνη, ορίζοντας την ως “την ικανότητα να κατανοείς και να χειρίζεσαι τους άνδρες, τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια. Με λίγα λόγια, την ικανότητα να φέρεσαι σωστά στις διαπροσωπικές σου σχέσεις” , θέτοντας τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στην συνέχεια, σε συνεργασία με τον S. Stern, το 1937 έθεσε τον άνθρωπο ως οντότητα απέναντι στην κοινωνία, τα κοινωνικά θέματα, και την κοινωνική του προσαρμοστικότητα. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί και η συμμετοχή του D. Wechsler στη διαμόρφωση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, το 1943, ο οποίος πρότεινε τις μη νοητικές ικανότητες του ατόμου ως ουσιώδεις για την επιτυχία στη ζωή του.

Τα επόμενα σχεδόν πενήντα χρόνια, η επιστήμη δεν έδωσε και πολύ μεγάλη σημασία στο θέμα. Το 1983, ο Gardner, χωρίς να χρησιμοποιήσει τον όρο “Συναισθηματική Νοημοσύνη”, έκανε λόγο για την πολλαπλή νοημοσύνη, προτείνοντας επτά είδη: τη “γλωσσική”, τη “λογική”, τη “μουσική”, την “κινητικοαισθητική”, την “οπτική/χωροθετική”, την “ενδοπροσωπική” και τη “διαπροσωπική” νοημοσύνη.

Αυτοί που εισήγαγαν πρώτοι τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη, ήταν οι Salovey και Mayer, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι οποίοι προσπάθησαν να εισάγουν την έννοια αυτή ως ανεξάρτητη από τα άλλα είδη νοημοσύνης. Με τον τρόπο αυτό, επιχείρησαν να περιγράψουν την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων, αξιοποιώντας την εμπειρία του για το πώς θα σκεφτεί και πώς θα πράξει στο μέλλον (Salovey & Mayer, 1990, 1994).

Ωστόσο, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή το 1995, με την έκδοση του ομώνυμου βιβλίου του ψυχολόγου Daniel Goleman, με τίτλο “Συναισθηματική Νοημοσύνη”. Ο Goleman επέκτεινε το ορισμένο πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης, προσθέτοντας συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων.

Έπειτα, οι Mayer και Salovey το 1997, μορφοποίησαν το παλιό μοντέλο, εισάγοντας ένα νέο που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα γνωστικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην πιθανότητα τα άτομα να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν συναισθηματικά και πνευματικά. Τέλος, το 1998 ο Goleman με το νέο του βιβλίο “Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας”, εισήγαγε ένα νέο αναθεωρημένο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, που αφορούσε κυρίως την συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο των επιχειρήσεων.

1.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Σήμερα ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη έχει καταφέρει να αποσπάσει την προσοχή τόσο του επιστημονικού όσο και του ευρύτερου κοινού, καθώς αποτελεί πεδίο πολλών ραδιοτηλεοπτικών και κοινωνικών συζητήσεων. Το να αποτυπωθεί με ακρίβεια ένας ορισμός για το τι είναι συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι ιδιαίτερα δύσκολο. Οι περισσότεροι ορισμοί που επικρατούν στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία, ενώ οι διαφορές τους εστιάζονται στην οπτική γωνία όπου κάθε ερευνητής το εξετάζει.

Σύμφωνα με την σημασία που δίνει ο Μπαμπινιώτης στο Ελληνικό λεξικό, συναισθηματική νοημοσύνη είναι “η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία”.

Ουσιαστική ενασχόληση με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στα πλαίσια της επιστημονικής κοινότητας, ξεκινά να πραγματοποιείται τη δεκαετία του 1990 με τους ψυχολόγους Salovey και Mayer, οι οποίοι ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως “ένα τύπο κοινωνικής νοημοσύνης, ο οποίος περιέχει την ικανότητα, να ξεχωρίζει κάποιος και να χρησιμοποιεί πληροφορίες αυτών, ώστε να ελέγχει τις σκέψεις και τις πράξεις του”. Το 1995, οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως “την ικανότητα επακριβούς και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών που σχετίζονται με την αναγνώριση, την ανάπλαση και τη ρύθμιση του συναισθήματος στους ίδιους μας του εαυτούς και στους άλλους”.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται πιο αναλυτική καθώς και πιο “δημοφιλής” μέσα από το βιβλίο ψυχολογίας του ερευνητή και ψυχολόγου Daniel Goleman με τίτλο “Συναισθηματική Νοημοσύνη”, στο οποίο γίνεται λόγος η σημασία της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ορίζει λοιπόν την έννοια ως “την ικανότητα να ελέγχεις τις επιθυμίες σου και να καθυστερείς την ικανοποίηση τους, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις των άλλων, να απομονώνεις το συναίσθημα από την σκέψη, να μπαίνεις στην θέση του άλλου και να ελπίζεις. Επίσης, να έχεις μια σειρά από ικανότητες όπως είναι η επιμονή, ο ζήλος καθώς και η ικανότητα να παρασύρεις τους άλλους παρέχοντάς του κίνητρα.

Ο Goleman καθορίζει συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης:

1) Αυτοεπίγνωση: Η ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα μας καθώς και τα ισχυρά και ασθενή σημεία μας.

2) Αυτορύθμιση: Η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τις εσωτερικές καταστάσεις, τις παρορμήσεις και τις διαθέσεις μας.

3) Παρακίνηση: Η ικανότητα να κινητοποιούμε τον εαυτό μας για την επίτευξη στόχων με επιμονή και διάρκεια.

4) Ενσυναίσθηση: Η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφερόμαστε ανάλογα.

5) Κοινωνικές δεξιότητες: Η ικανότητα να επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους να δημιουργούμε σχέσεις και να προκαλούμε στους άλλους αντιδράσεις.

6) Διαχείριση σχέσης: Η ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να τα χειρίζονται ώστε να κυριαρχούν σε κάθε κοινωνική κατάσταση που εμπλέκονται.

Το 1998 εκδίδει δεύτερο βιβλίο, με τίτλο “Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας” όπου τονίστηκε για πρώτη φορά η σημασία της επίτευξης ενός θετικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας. Αντικείμενο μελέτης και στα δύο βιβλία αποτέλεσαν γονείς, εκπαιδευτικοί και εργαζόμενοι.

Ακολούθως, ο ερευνητής Reuven Bar-On, προσπαθεί να ορίσει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μία “συλλογή προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων στο να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που τους επιβάλλει το περιβάλλον”. Αυτό το μοντέλο του Bar-On περιέχει πέντε κύρια σημεία, τα οποία αντιστοιχούν στην ικανότητα των ατόμων :

1) Να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τον εαυτό τους (ενδοατομικές δεξιότητες)

2) Να γνωρίζουν, να κατανοούν και να έρχονται σε επαφή με άλλους ανθρώπους (διαπροσωπικές δεξιότητες)

3) Να συμμορφώνονται στις αλλαγές και να επιλύουν προβλήματα που τους απασχολούν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (προσαρμοστικότητα)

4) Να έρχονται σε επαφή με έντονα συναισθήματα, να τα αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους (διαχείριση άγχους) και

5) Να είναι ευδιάθετοι (γενική διάθεση των ατόμων).

Ο E. Orioli (1997), προτείνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί “ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να καλυτερεύεις τους άλλους”.

Οι Petrides και Furnham(2001), προτείνουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως μία ομάδα συμπεριφορικών διαθέσεων και αντιλήψεων, τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες. Επίσης, οι ίδιοι έκαναν λόγο και για δύο μορφές της συναισθηματική νοημοσύνης, τη συναισθηματική νοημοσύνη που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη συναισθηματική νοημοσύνη που σχετίζεται με τις ικανότητες. Στόχος της επίγνωσης και της σωστής διαχείρισης της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, είναι η ουσιαστική επαφή του με τον εαυτό του και με τα συναισθήματα του ώστε να οδηγηθεί στην προσωπική ευτυχία (Petrides, Furnham, Frederickson, 2001, 425- 448).

Μετά από μια επανεξέταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη νοημοσύνη, τα συναισθήματα και την προσωπικότητα, οι Mathews, Zeidner και Roberts (2002) πρότειναν έναν ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον οποίο θεωρούν πως συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα.

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός της έννοιας, από τους Cooper και Orioli (2005), θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως “μια ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και την διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους”.

Στην ίδια κατεύθυνση με τους Cooper και Orioli, ο Caruzo (στο Hein, 2005) αναφέρει ότι τα άτομα για να χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά νοήμονα θα πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζουν επακριβώς τα συναισθήματά τους, να χρησιμοποιούν βοηθητικά στην σκέψη τους και να κατανοούν την αιτία πρόκλησης τους.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εκτός από υποστηρικτές συναντά και πολέμιους. Γνωστός επικριτής είναι ο Locke, ο οποίος υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει οριστεί με ακρίβεια ως τώρα και πως δεν έχει εφαρμοστεί ικανοποιητικά κάπου.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε πως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπεριέχει ένα πλήθος από διαφορετικούς ορισμούς που διάφοροι ερευνητές

προσπαθούν να δώσουν. Έτσι, λοιπόν, θεωρείται αδύνατο να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, παρά μόνο κοινά σημεία απ' όλες τις μελέτες και έρευνες.

1.3 Είδη συναισθηματικής νοημοσύνης: αντικειμενική και αντιληπτή

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελούσε και θα αποτελεί ένα σημαντικό και ενδιαφέρον θέμα για πολλούς ανθρώπους και υπηρεσίες. Γι' αυτόν τον λόγο η έννοια αυτή έχει προσεγγιστεί από πολλούς ερευνητές, με στόχο την ανακάλυψή της, εκφράζοντας ο καθένας την έρευνα του πάνω στην συναισθηματική νοημοσύνη. Φυσικό και επόμενο είναι λοιπόν να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις επί του θέματος και αυτό συμβαίνει διότι πολλές φορές ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης ταυτίζεται με την γνωστική νοημοσύνη. Πάντως, οι Petrides και Furnham (2001), ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως αντικειμενική, έχοντας ως μέτρηση τα μοντέλα ικανότητας και την αντιληπτή, έχοντας ως μέτρηση τα μικτά μοντέλα. Έτσι λοιπόν τα δύο αυτά μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που μετρούν την συναισθηματική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004).

Πιο αναλυτικά, αντικειμενική νοημοσύνη ορίζεται η νοημοσύνη που σχετίζεται με την ικανότητα ή την επεξεργασία πληροφοριών (ability EI). Τα μοντέλα μέτρησης της, δηλαδή τα μοντέλα ικανότητας βασίζονται στην αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία τα άτομα θα πρέπει να αναζητήσουν λύσεις σε προβλήματα ή να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματα τους. Έπειτα, οι απαντήσεις τους βαθμολογούνται βάση αντικειμενικών, προκαθορισμένων κριτηρίων, όπως συμβαίνει και στα τεστ της γνωστικής νοημοσύνης, για να σημειωθεί το ποσοστό επιτυχίας τους. Από την άλλη, στα μικτά μοντέλα, η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίζεται στις προσωπικές απόψεις που έχουν για αυτήν τα ίδια τα άτομα. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτοανοφοράς ή αναφοράς άλλων προσώπων παραθέτοντας τις γνώμες τους (Bar-On, 2000, Boyatzis et al., 2000).

Οι δύο μέθοδοι, η αντικειμενική μέτρηση και η αντιληπτή, αξιολογούν διαφορετικές εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ το οποίων άλλες έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου και άλλες με τις επίκτητες δεξιότητες (Petrides & Furnham, 2001, Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης εκφράζει την αντικειμενική ή πραγματική (actual) συναισθηματική νοημοσύνη και η μέθοδος με τα

ερωτηματολόγια αναφοράς, την αντιληπτή (perceived) συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et al., 2000).

Ύστερα από σχετικές έρευνες αποδείχθηκε πως οι δύο όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι στην πραγματικότητα διαφορετικές μεταξύ τους, ως προς την ηλικία, την προσωπικότητα και το φύλλο, αλλά συνδράμουν και με διαφορετικό τρόπο στην ακαδημαϊκή και στην επαγγελματική επίδοση (Austin, 2004, O' Connor and Little, 2003, Matthews et. al., 2004).

1.4 Θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τρόποι μέτρησης

Τα θεωρητικά μοντέλα της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται ανάλογα με το που εστιάζουν οι θεωρίες ως προς τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και ανάλογα με τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των ατομικών διαφορών της.

A) Θεωρίες με βάση τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης:

Πρώτος ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000), οριοθέτησαν τα διάφορα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δύο κατηγορίες, τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα.

Μοντέλα ικανότητας ή μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, είναι τα μοντέλα εκείνα που παρουσιάζουν μια πιο κλασσική εικόνα της έννοιας αυτής. Οι ανάλογες θεωρίες, οι οποίες προκύπτουν από τα εν λόγω μοντέλα, υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων οι οποίες στοχεύουν στην ικανότητα τους να επεξεργάζονται πληροφορίες που έχουν σχέση με τα συναισθήματα (Mayer & Salovey, 1993).

Μικτά μοντέλα ή κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα είναι τα μοντέλα εκείνα τα οποία αναπαριστούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια έννοια σύνθετη, η οποία αποτελείται από ένα πλήθος συναισθηματικών ικανοτήτων, που προέρχονται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας ενός ατόμου. Συνεπώς, τα συγκεκριμένα μοντέλα ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές – συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (Bar – On 2000) με χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001). Οι προαναφερθείσες ικανότητες, έχουν η δυνατότητα να επηρεάζουν τους ανθρώπους στον τρόπο διαχείρισης των διάφορων καταστάσεων της καθημερινότητάς τους, καθώς και να προβλέπουν την επίδοσή τους σε κάθε πεδίο δραστηριοποίησης τους (Goleman, 1998).

B) Θεωρίες με βάση ψυχομετρικών εργαλείων που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη :

Η ύπαρξη πολλών προσεγγίσεων, σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία πολλών εργαλείων για τη μελέτη της (Bar-On, 1997, Zeiden et.al., 2003). Αναλυτικότερα, έχουν δημιουργηθεί μηχανισμοί μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, μηχανισμοί αυτοαναφοράς του ατόμου, καθώς και μηχανισμοί, που ασχολούνται με τη μέγιστη απόδοση του ατόμου (Ciariocchi et. al., 2001). Οι μηχανισμοί αυτοαναφοράς, αποβλέπουν, στο να εκτιμήσουν οι ίδιοι οι άνθρωποι, το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Εξαιτίας αυτού του παράγοντα, η εν λόγω συναισθηματική νοημοσύνη, αναφέρεται και ως, αντιληπτή ή αντιλαμβανόμενη (Πλατσίδου, 2004). Οι μηχανισμοί που ασχολούνται, με την αξιολόγηση της μέγιστης απόδοσης του ατόμου, στηρίζονται στην αντικειμενική μέτρηση της νοητικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, αυτό πραγματοποιείται από ερωτήσεις ή ακόμη και δοκιμασίες, στα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Όλα αυτά, έρχονται σε αντιπαράθεση, με τα αποτελέσματα που έχουν δώσει οι ειδικοί στα δικά τους κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να υπάρξουν ασφαλή συμπεράσματα (Mayer et. al., 1999). Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη, που απορρέει με αυτόν τον τρόπο, ονομάζεται αντικειμενική. Μία επιπρόσθετη μέθοδος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004) όπου ενυπάρχουν, μέθοδοι αυτοαξιολόγησης, είναι τα τεστ των 360 μοιρών, όπως λέγονται. Αυτά τα τεστ, στηρίζονται, σε παρατηρήσεις άλλων ατόμων που βρίσκονται στον στενό ή ευρύ περιβάλλον του εξεταζόμενου ατόμου (π.χ. γονείς, δάσκαλοι, προϊστάμενοι). Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται μία προσπάθεια να σκιαγραφηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου, που λαμβάνει μέρος στην έρευνα (Boyatzis et. al., 2000).

Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι οι δύο όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στην πρόβλεψη συμπεριφορών όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η επαγγελματική απόδοση, οι διαπροσωπικές σχέσεις (Austin, 2004). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες από τις κατηγορίες των θεωρητικών μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για την μέτρησή της.

1.4.1 Το μοντέλο του Reuven Bar-On για τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη

Το 1997, στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, ο Reuven Bar-On, εκδηλώνει για πρώτη φορά το ερευνητικό του ενδιαφέρον για τις έννοιες της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Όρισε την συναισθηματική νοημοσύνη “ως μία σειρά από κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες και διεργασίες, που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τους γύρους μας και σχετιζόμαστε μαζί τους και πως ικανοποιούμε τις καθημερινές μας ανάγκες” (Bar-On, 2006, 15).

Κατά τον Bar- On η επιτυχία του ατόμου κρύβεται μέσα σε πέντε ικανότητες, στις οποίες βασίστηκε και το μοντέλο του και είναι οι εξής:

1. Ενδοπροσωπικές ικανότητες οι οποίες περιλαμβάνουν : α) τη δεξιότητα της συναισθηματικής αυτο- ενημερότητας (αντίληψη και κατανόηση των συναισθημάτων που εκπέμπει ο ίδιος ο εαυτός), β) τη δεξιότητα της διεκδίκησης (υποστήριξη των προσωπικών αξιών, πεποιθήσεων και απόψεων), γ) τη δεξιότητα της αυτογνωσίας (αναγνώριση και αποδοχή διάφορων πτυχών του εαυτού μας), δ) τη δεξιότητα της αυτοπραγμάτωσης (εκπλήρωση προσωπικών στόχων με στόχο την εσωτερική ισορροπία και πληρότητα) και ε) τη δεξιότητα της ανεξαρτησίας (η εσωτερική απελευθέρωση από εξαρτήσεις και η δύναμη του εαυτού).

2. Διαπροσωπικές ικανότητες οι οποίες περιλαμβάνουν της εξής δεξιότητες : α) ενσυναίσθηση (αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από την πλευρά κάποιου άλλου προσώπου), β) διαπροσωπικές σχέσεις (ικανότητα δημιουργίας αρμονικών και εποικοδομητικών σχέσεων και επαφών) και γ) τη δεξιότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας (επίγνωση της προσωπικής ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο καθώς και ενδιαφέρον και διάθεση για κοινωνική προσφορά).

3. Ικανότητες προσαρμογής οι οποίες εμπεριέχουν τις δεξιότητες: α) της ανοχής στο άγχος (το να αντέχει κανείς συμβάντα που του προκαλούν έντονα συναισθήματα και άγχος, να μην λυγίζει αλλά να τα αντιμετωπίζει με γενναιότητα και αποφασιστικότητα) και β) του ελέγχου των παρορμήσεων (η ικανότητα του ατόμου να μην παρασύρεται από παρορμήσεις του εαυτού του ή πειρασμούς και είναι εγκρατής απέναντι στα συναισθήματά του).

4. Διαχείριση του άγχους η οποία περιλαμβάνει: α) την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (η ικανότητα αναγνώρισης των προβλημάτων των προβλημάτων ενός ατόμου καθώς και η εύρεση αποτελεσματικών λύσεων για την αντιμετώπιση τους), β) τη δεξιότητα του ελέγχου της πραγματικότητας (η εξισορρόπηση των υποκειμενικών με των αντικειμενικών αντιλήψεων και εμπειριών) και γ) η δεξιότητα της ευελιξίας (προσαρμογή και ρύθμιση των συναισθημάτων του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς σε μεταβαλλόμενες, απρόβλεπτες ή και μη οικείες συνθήκες και καταστάσεις).

5. Γενική διάθεση η οποία περιλαμβάνει: α) την δεξιότητα της αισιοδοξίας (θετική στάση και προδιάθεση απέναντι στη ζωή) και β) τη δεξιότητα της ευτυχίας (η αίσθηση της ικανοποίησης και της πληρότητας που νιώθει κάποιος όταν κάνει πράγματα που του αρέσουν και περνάει καλά).

Ο Bar- On υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται διαχρονικά και μπορεί να βελτιωθεί μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και θεραπείας. Επιπλέον, ο Bar- On κατασκεύασε το Emotional Quotient Inventory (EQ- I), μια κλίμακα για την μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Bar – On, 1997, Bar- On & Parker, 2000).

1.4.2 Το μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική επάρκεια

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία που διατύπωσε ο Goleman το 1997, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τις εξής επτά προσωπικές δεξιότητες :

1. Αυτο- επίγνωση (self – awareness)
2. Συναισθηματική διαχείριση (emotional management)
3. Αυτο- παρακίνηση (Self- Motivation)
4. Ενσυναίσθηση (Empathy)
5. Διαπροσωπικές σχέσεις (Relationships)
6. Επικοινωνία (Communication)
7. Προσωπικό στυλ (Personal Style)

Σύμφωνα με το νέο μοντέλο του ο Goleman το 1998, το οποίο απευθύνεται κυρίως στις επιχειρήσεις, ονομάζοντας την μελέτη “θεωρία της απόδοσης”, ενσωματώνει τις προαναφερθείσες συναισθηματικές δεξιότητες σε πέντε κατηγορίες, χωρισμένες σε δύο ικανότητες, την προσωπική και κοινωνική ικανότητα.

A. Προσωπική ικανότητα η οποία αναλύεται σε:

1. Αυτο – επίγνωση
2. Αυτο – έλεγχο
3. Παρακίνηση

B. Κοινωνική ικανότητα η οποία περιέχει :

1. Ενσυναίσθηση
2. Κοινωνικές δεξιότητες

Η αυτοεπίγνωση σχετίζεται με την συναίσθηση των συναισθημάτων ενός ατόμου καθώς και τον τρόπο διαχείρισης του ώστε να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που τον απασχολούν. Επιπλέον η αυτοεπίγνωση οδηγεί στην αυτοπεποίθηση σχετικά με τους στόχους και τις δεξιότητες.

Ο αυτο - έλεγχος αφορά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε να χαρακτηριστούν ικανά να διευκολύνουν τα διάφορα ζητήματα του και όχι να τα επιβαρύνουν. Σχετίζεται με την αυτοσυγκράτηση και την επιβάρυνση των ενεργειών, αν πρόκειται αυτές να ολοκληρωθούν επιτυχώς.

Παρακίνηση, ορίζεται ως η τάση των ατόμων να δημιουργούν κίνητρα για να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες για την βελτίωση και διόρθωση τους και να είναι αισιόδοξοι. Η ενσυναίσθηση, αφορά την ικανότητα των ατόμων να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων και να τα λαμβάνουν υπόψη τους.

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να χειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του για την ύπαρξη και δημιουργία σχέσεων με άλλα άτομα.

Σύμφωνα με το Goleman, από το πόσο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει ένα άτομο εξαρτάται και η συναισθηματική του επάρκεια. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική επάρκεια είναι “μια δυνατότητα η οποία μαθαίνεται και μπορεί να οδηγήσει στην υψηλή επίδοση” (Πλατσίδου, 2010, σ. 76). Επισημαίνεται πως οι συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες που εμπεριέχει η συναισθηματική επάρκεια στηρίζονται στην μάθηση και την διδασκαλία.

Ένα από το πρώτο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής επάρκειας είναι ο Κατάλογος Συναισθηματικής Επάρκειας (Emotional Competence Inventory- ECI), ο οποίος πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται σε αναφορές τρίτων (συνάδελφοι, υφιστάμενοι) και αφορά την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας των εργαζομένων.

Επιπλέον, ένα δεύτερο εργαλείο μέτρησης, αποτελεί το Τεστ Συναισθηματικού Πηλίκου του Goleman (EQ, Emotional Quotient, 1995) και έχει ως στόχο την αξιολόγηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και του χαρακτήρα των ατόμων (Brown, Bryant & Reilly, 2006).

1.4.3 Το μοντέλο του Cooper

Το μοντέλο του Cooper (1996/1997) κατατάσσεται στα μικτά μοντέλα και στις θεωρίες της προσωπικότητας . Πέρα όμως από τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας η συναισθηματική νοημοσύνη, στο μοντέλο του Cooper, διερευνάται και σε σχέση με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Στο μοντέλο αυτό, η ΣΝ περιλαμβάνει πέντε γενικότερες διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από άλλες συνιστώσες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις είναι οι εξής:

1. Το συνηθισμένο περιβάλλον, με χαρακτηριστικά τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις τις οποίες λαμβάνουν τα άτομα από το περιβάλλον τους,
2. Η συναισθηματική συνειδητοποίηση των ατόμων, η οποία αναφέρεται στη συνειδητοποίηση τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο και των άλλων καθώς και την εκφραστικότητα των συναισθημάτων τους,
3. Η ανταγωνιστικότητα των ατόμων, η οποία αναφέρεται στην ικανότητά τους να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν

4. Οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων, οι οποίες αναφέρονται στις προσδοκίες τους, τη συμπόνια, τη διαίθησή τους, την εμπιστοσύνη, το ατομικό τους δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού τους και τέλος,
5. Η γενική κατάσταση της υγείας και η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων των ατόμων, καθώς και η άριστη επίδοσή τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους (Πλατσίδου, 2004).

Για τη μέτρηση της ΣΝ, ο Cooper και ο Sawaf, κατασκεύασαν μια κλίμακα, το Χάρτη Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map). Ο EQ- χάρτης θεωρείται εργαλείο 360°, γνωστό ως όργανο «ευρέος φάσματος», το οποίο αξιολογεί ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Αποτελείται από 21 κλίμακες και έχει συνολικά 96 θέματα για τη μέτρηση όλων των σημαντικών διαστάσεων της ΣΝ. Οι σημαντικότερες διαστάσεις της ΣΝ είναι η ανάγνωση των βασικών συναισθημάτων, οι ικανότητες, οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων οι σχετικές με τα συναισθήματα (Cooper, 2005, Orioli, 2000, Orioli & Cooper, 2001). Ειδικότερα, το εργαλείο EQ- Map επιτρέπει τη διερεύνηση της ΣΝ ξεκινώντας από τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες των ατόμων με βάση την επίδοσή τους σε διαφορετικούς στόχους, προσδιορίζοντας κατά συνέπεια τα ατομικά και διαπροσωπικά στάδια τα οποία πρέπει να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν στην επιτυχία (Cooper & Sawaf, 1997).

1.4.4 Το Θεωρητικό Μοντέλο Ικανότητας των Mayer, Salovey & Caruso

Ο Jack Mayer και ο Peter Salovey, Αμερικανοί καθηγητές ψυχολογίας, είναι από τους πρώτους που ασχολήθηκαν, ήδη από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990, με τη συστηματική διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και πρότειναν ένα μοντέλο για την ερμηνεία της. Μέσα στην δεκαετία του 1990 προστέθηκε και ο Caruso και όλοι μαζί εργάστηκαν συστηματικά για τη διαμόρφωση μιας τεκμηριωμένης θεωρίας για την ερμηνεία και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι λοιπόν για την εμπειρική υποστήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου κατασκεύασαν ψυχομετρικά εργαλεία (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; 2008).

Επηρεασμένοι από τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική), οι Mayer, Salovey και Caruso θεώρησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα ακόμα είδος νοημοσύνης όπως η γνωστική και περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Οι ικανότητες που περιλαμβάνει το μοντέλο συστήνουν τέσσερις κλάδους οι οποίοι νοούνται ως σύνολα

από διαστάσεις ικανοτήτων που αναφέρονται σε συναισθήματα. Οι κλάδοι αυτοί περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες, βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, από το πιο θεμελιώδες ως το πιο σύνθετο σύνολο ικανοτήτων, και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, συναποτελώντας το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των τεσσάρων κλάδων και των βασικών ικανοτήτων που περιλαμβάνει ο καθένας από αυτούς:

Στο ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο τους, όπως αυτό προέκυψε μετά την προσθήκη μιας επιπλέον διάστασης στο αρχικό μοντέλο του 1990, οργανώνουν τις ικανότητες που εμπεριέχονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer & Salovey, 1997). Οι διαστάσεις αυτές αντανακλούν διανοητικές διεργασίες, στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνει χώρα η διαχείριση και η επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν στο συναίσθημα. Οι εν λόγω διαστάσεις και ικανότητες είναι (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2000):

1. Η αντίληψη και η αναγνώριση των συναισθημάτων ή Αυτοεπίγνωση. Η ικανότητα δηλαδή να κατανοήσει κάποιος πολύ καλά τα συναισθήματα του, εσωτερικά και εξωτερικά καθώς και να τα εκφράζει με μια σχετική ευκολία.
2. Την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ή Ενσυναίσθηση την ικανότητα δηλαδή των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των ανθρώπων που τους περιβάλλουν και την ικανότητα να χρησιμοποιούν αυτή την γνώση προς όφελος των διαπροσωπικών και επαγγελματικών τους σχέσεων.
3. Τη συναισθηματική διευκόλυνση και αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης ή Αυτορρύθμιση. Σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε μάλλον να διευκολύνουν παρά να παρεμβαίνουν και να εμποδίζουν την εκάστοτε εργασία.
4. Τη διαχείριση των συναισθημάτων για την επίτευξη στόχων και αύξησης της απόδοσης.

Για τη μέτρηση της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης ο Mayer και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν δύο κλίμακες αξιολόγησης με στόχο την αντικειμενική μέτρηση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Και η πρώτη κλίμακα, είναι η Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS, 1999), και η δεύτερη το τεστ των Mayer, Salovey και Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2000), οποίες αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.5 Συσχετίσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με το φύλο, την ηλικία και την σχολική επίδοση.

A. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερτερούν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και στην διαπροσωπική επικοινωνία. Οι άνδρες, από την άλλη υπερέχουν στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από τις γυναίκες (Bar-On, 2000. Mayer και συν., 1999, 2000).

Παρ' όλα αυτά κάποιες έρευνες έδειξαν ότι το γυναικείο φύλο έχει καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη, από το ανδρικό φύλο (Bar-On, 2000. Petrides & Furnham, 2000. Schutte και συν., 1998) και αποδίδουν αυτό το αποτέλεσμα στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Από άλλα ευρήματα ορισμένων ερευνών, υπάρχουν ενδείξεις για το ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που ευθύνονται για την επεξεργασία των συναισθημάτων είναι πιο ανεπτυγμένες στις γυναίκες (Baron-Cohen, 2003, 2005. Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη δραστηριότητα του εγκεφάλου (Jausovec & Jausovec, 2005).

Επίσης, τα κορίτσια δεδομένου ότι αναπτύσσουν νωρίτερα τις λεκτικές δεξιότητες σε σύγκριση με τα αγόρια, εκφράζουν με σαφήνεια τα συναισθήματά τους και χρησιμοποιούν με μεγάλη ευκολία λέξεις συναισθηματικού περιεχομένου. Ακόμη τα κορίτσια είναι πιο ενημερωμένα για τον κόσμο των συναισθημάτων, με αποτέλεσμα να μιλούν περισσότερο για τις διαφορετικές όψεις των συναισθημάτων τους, σε σχέση με τα αγόρια ((Fivush et al., 2000).

Η Πλατσίδου (2005), ερευνώντας εφήβους ηλικίας 12 έως 16 ετών, διαπίστωσε ότι, δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με την ηλικία, αλλά παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τα αγόρια.

Σε κάποιες έρευνες δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη ανδρών και γυναικών, όταν αυτή αξιολογήθηκε με τη χρήση αυτοαναφορών (Bar-On, 1997. Bar-On, Brown, Kirkcaldy, & Thome, 2000. Brackett & Mayer, 2003. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006. Brown & Schutte, 2006. Dawda & Hart, 2000. Depape, Hakim-Larson, Voelker, Page, & Jackson, 2006.

Devi & Rayulu, 2005. Jinfu & Xicoyan, 2004. Lumpley, Gustavson, Partidge, & Labouvie-Vief, 2005. Schutte et al., 1998. Tiwari & Srivastava, 2004).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών μελετών, οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από ό,τι οι άνδρες και αυτό ισχύει τόσο για την ενήλικη ζωή (π.χ., Mandell & Pherwani, 2003. Saklofske, Austin, & Minski, 2003) όσο και για την παιδική ηλικία (π.χ., Mavroveli et al., 2009. Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011).

Β. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία

Η έρευνα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος εστιάζεται κυρίως στη μελέτη νεαρών ενηλίκων, φοιτητών και, λιγότερο συχνά, εφήβων. Αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα που να αναφέρονται σε παιδιά. Αυτή η έλλειψη οφείλεται από την έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος τα οποία να είναι κατάλληλα για παιδιά και να έχουν κατασκευαστεί ειδικά για αυτόν το σκοπό (Mavroveli et al., 2008).

Παρ' όλα αυτά πολλές είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στην επίδραση της ηλικίας στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μια από αυτές είναι των Mayer, Caruso και Salovey (1999), οι οποίοι συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων ηλικίας 12 έως 16 ετών με ένα δείγμα ενηλίκων ηλικίας 17 έως 20 ετών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ρυθμός ανάπτυξης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μεγαλύτερος κατά τα πρώτα χρόνια της εφηβείας.

Γ. Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση

Ο Scutte και οι συνεργάτες του (1998) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε πρωτοετείς φοιτητές, που αν και βασικό στόχο είχε την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, εντούτοις αποσκοπούσε και στη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, ανακαλύφθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει σημαντικά τον τελικό βαθμό επίδοσης των φοιτητών κατά την ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής χρονιάς. Ακόμη, ο Barchard (2003) μελέτησε κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επίδοση σε φοιτητές, χρησιμοποιώντας εργαλεία τόσο αυτοαναφοράς όσο και αντικειμενικής μέτρησης, καθώς και εργαλεία μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας. Τα πορίσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την επίδοση.

Άλλοι ερευνητές μελέτησαν κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορούσε να ασκήσει επιρροή στη σχολική απόδοση των μαθητών κάτω από καταστάσεις πίεσης (Lyons & Schneider, 2005). Ανακαλύφθηκε ότι μια όψη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική κατανόηση, ενίσχυε τη σχολική επίδοση τόσο στις λεκτικές όσο και στις μαθηματικές ασκήσεις.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αναπηρία

2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς για την αναπηρία. Πολλοί από αυτούς έχουν διατυπωθεί από κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, γιατρούς, παιδαγωγούς, βιολόγους κ.ά. Καθένας ερμηνεύει και ορίζει το πρόβλημα με βάση τις γνώσεις και την σχετική εμπειρία του (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η αναπηρία δε πρέπει να εξετάζεται χωριστά από το σύνολο των λειτουργικών του ατόμου, τις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις που έχει δημιουργήσει μέχρι τώρα και τα πρότυπα που κυριαρχούν σε αυτές, τους θεσμούς, το υπάρχον σύστημα αξιολογικών κατηγοριών και την κοινωνική θέση του ατόμου (Brando, 2005, Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη, 2005).

Η έλλειψη κάποιου μέλους δεν δημιουργεί πάντα αναπηρία, αντίθετα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που εξαρτάται, όπως ο χαρακτήρας του ατόμου και η σοβαρότητα του προβλήματος. Παλιότερα πίστευαν ότι όλα τα άτομα με κάποια αναπηρία έχουν το ίδιο κακότροπο χαρακτήρα, σήμερα όμως αποδείχτηκε ότι αυτό δεν ισχύει (ΠΑ.ΣΥ.Π.ΚΑ., 2007).

Για το φαινόμενο της αναπηρίας, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που πηγάζουν από διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές αντιλήψεις αλλά και από διαφορετικές οπτικές θεωρήσεις του προβλήματος.

Κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1998), ως “ αναπηρία” θεωρείται η απώλεια ή μείωση της λειτουργικής ικανότητας ή της ικανότητας άσκησης μιας δραστηριότητας λόγω βλάβης. Η αναπηρία είναι (α) είτε εκ γενετής, είτε επίκτητη, (β) μια λειτουργική βλάβη, η οποία μπορεί να δυσκολέψει την καθημερινότητα ενός ανάπηρου, (γ) μια κατάσταση που μπορεί να προκληθεί από βλάβη της ανάπτυξης ή από τραυματισμό του κινητικού συστήματος και (δ) προκαλεί τα αρνητικά σχόλια των υπολοίπων (Ζιώνου- Σιδέρη, 2011).

Σε ένα πιο πρόσφατο ορισμό του Συμβουλίου των υπουργών της Ε.Ο.Κ αναφέρει πως: «... ο όρος άτομα με αναπηρίες περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή ελλείμματα, που οφείλονται σε σωματικές, αισθητηριακές ή διανοητικές και ψυχικές βλάβες, οι οποίες αποκλείουν ή περιορίζουν την εκτέλεση

λειτουργίας ή δραστηριότητας η οποία θεωρείται φυσιολογική και κανονική για έναν άνθρωπο» (Συμβούλιο Ε.Ο.Κ, 1993: 16).

Αρκετοί όμως ειδικοί στο χώρο της επιστήμης, παραμελούν να τονίσουν τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στον καθορισμό της αναπηρίας.

Ο Jantzen (1974), ορίζει την αναπηρία μέσα από το κοινωνικό – κριτικό χαρακτήρα της: “Η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνον από τη στιγμή, που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων” (Jantzen, 1974).

Ένας άλλος ορισμός, που έρχεται σε συμφωνία με τον προηγούμενο, είναι του Χαρτοκόλλη (1981), ο οποίος ισχυρίζεται ότι η αναπηρία είναι: “μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, εγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που εμποδίζει κατά κάποιο τρόπο την εκπλήρωση βασικών και κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία” (Χαρτοκόλλη, 1981 στο Κουτσούπη & Μοσχονησώτη 2002:10).

Επίσης και ο Δημητρόπουλος (1995) αναφέρει ότι το άτομο με αναπηρίες είναι εκείνο το οποίο δεν είναι σε θέση αν συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και να αναλαμβάνει όλα τα αγαθά, όπως κάνουν τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας που ζει, εξαιτίας των ψυχοσωματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του (Δημητρόπουλος 1995 στο Μακρή & Μιχαήλ 2007).

2.2 Είδη Αναπηρίας

Οι βλάβες χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες οι οποίες είναι οι κινητικές ή αισθητικοκινητικές ικανότητες απαραίτητες για την πράξη, οι αισθητηριακές και αντιληπτικές ικανότητες για τη συλλογή πληροφοριών από το περιβάλλον και οι ψυχοδιανοητικές ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση και τη δυνατότητα απόκτησης νέων εμπειριών.

Ο Σταθόπουλος (1999) αναφέρει ότι οι μορφές και οι κατηγορίες αναπηρίας, που απαντώνται είναι:

α) κώφωση ή βαρηκοΐα

β) τύφλωση (ολική ή μερική)

γ) αναπηρία της κίνησης(ημιπληγία, παραπληγία, τετραπληγία)

δ) αναπηρίες – παραλύσεις του εγκεφάλου(σπαστικότητα)

ε) νοητική υστέρηση

στ) άλλες αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις:1) επιληψία, 2) νόσος του Χάνσεν, 3) νεφρική ανεπάρκεια, 4) μεσογειακή αναιμία ή συγγενής αιμορραγική διάθεση, 5)

χρόνιες παθήσεις- σωματικές βλάβες- κατάκοιτοι, 6) βαριές αναπηρίες ποσοστού 67% και πάνω –ψυχικές ασθένειες.

Πιο αναλυτικά, οι κινητικές βλάβες, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη μορφή βλάβης, παρουσιάζουν πολυμορφία, τόσο ως προς την αιτιολογία τους όσο και ως προς τις μορφές εκδήλωσής τους. Είναι φυσικό να είναι μόνιμες ή προσωρινές, και κάποιες φορές να δημιουργούν πολύ λίγα προβλήματα στη ζωή ενός ανθρώπου, ενώ κάποιες άλλες απαιτείται μακρόχρονη διαδικασία αποκατάστασης για να μπορέσει το άτομο με αναπηρία να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να ζήσει μέσα σ' ένα κόσμο που κατά κανόνα είναι φτιαγμένος για το μέσο όρο του πληθυσμού (Δημητρόπουλος 2000: 26).

Οι κινητικές βλάβες μπορεί να εκδηλώνονται μαζί με άλλα, μικρά ή μεγαλύτερα προβλήματα, κι εκτός από την πολυμορφία τους, χαρακτηρίζονται από μια ιδιαιτερότητα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι εμφανείς, προσδίδοντας αμέσως στο φορέα τους τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης βλάβης και αναδύοντας τα στερεότυπα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που συνδέονται με αυτήν» (Δημητρόπουλος 2000: 26).

Οι αισθητηριακές ανεπάρκειες είναι οι διαταραχές που αφορούν τις λειτουργίες της όρασης, σε συνδυασμό με άλλες λειτουργίες, όπως της ακοής, της αίσθησης, τις σχετικές με την αντίληψη του τρισδιάστατου χώρου, της αφής, της γεύσης και της όσφρησης. Καθεμιά από αυτές σχετίζεται με διάφορες λειτουργικές διαταραχές και κατ' επέκταση βλάβες, όπως της όρασης, ακοής, κινητικότητας, λόγου και ομιλίας, επικοινωνίας και άλλες. Υπάρχουν τρεις υπό-κατηγορίες:

1. άτομα με διαταραχές της ακουστικής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των κωφών και των βαρήκοων
2. άτομα με συνδυασμό βλαβών όπως της κώφωσης και της τύφλωσης και
3. άτομα με άλλες αισθητηριακές βλάβες (Στεφανίδης 2004).

Όσον αφορά στις ψυχικές και νοητικές λειτουργίες, οι νοητικές λειτουργίες χωρίζονται σε γενικές όπως η συνείδηση και η νοημοσύνη και ειδικές όπως η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη, η σκέψη και τα συναισθήματα. Σε αυτή την κατηγορία εξετάζονται επίσης η νοητική υστέρηση και ο αυτισμός.

Τέλος, οι ψυχικές διαταραχές αφορούν τις ψυχικές λειτουργίες, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της ζωής έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να δημιουργεί αμοιβαίες κοινωνικές συναλλαγές στα πλαίσια κοινών νοημάτων και σκοπού. Ο ψυχισμός και η προσωπικότητα ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο αντιδρά στις διάφορες περιστάσεις. Κατά συνέπεια, διαταραχές σε αυτό το επίπεδο συνιστούν την ψυχική νόσο της οποίας η χρονιότητα δημιουργεί συνθήκες αναπηρίας» (Στεφανίδης 2004: 44).

2.3 Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών για την αναπηρία

Οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης για τους συμμαθητές τους με αναπηρία δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν στο σύνολό τους ως θετικές (Gannon & Mc Gilloway, 2009; Laws & Kelly, 2005). Τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους (Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010).

Σύμφωνα με την Stoneman (1993), η αρνητική στάση των Τ.Α μαθητών βάζει εμπόδια και περιορισμούς στους μαθητές με αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην έχουν πλήρη συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινότητα.

Ο Bandura (1986), θεωρεί πως οι στάσεις ου σχηματίζουν τα παιδιά γι' αυτά τα άτομα, γεννιούνται μέσα από την παρατήρηση και μίμηση των άλλων. Στην αρχή τα παιδιά παρατηρούν και μιμούνται τις πράξεις της οικογένειας (γονείς, αδέρφια), ωστόσο, καθώς μεγαλώνουν υιοθετούν συμπεριφορές των συμμαθητών και των δασκάλων τους στο σχολείο.

Εκτός αυτού, υπάρχουν και παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Τ.Α. παιδιών για τους συνομήλικους τους, όπως είναι το φύλο και η ηλικία (Nowicki, 2006), το είδος της αναπηρίας (Laws and Kelly, 2005), η επαφή στην καθημερινή ζωή με ΑμεΑ (Kalyva & Agaliotis, 2009) και το ενταξιακό ή μη περιβάλλον του σχολείου (Van Hooser, 2009).

A. Το Φύλλο και η ηλικία

Η McClure (2000), αναφέρει ότι τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε κοινωνικά ζητήματα απ' ότι τα αγόρια. Σε πολλές μάλιστα έρευνες, αναφέρεται πως τα κορίτσια έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην αναπηρία απ' ότι τα αγόρια.

Οι Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean, & Arnaud (2009) μελέτησαν τη στάση μαθητών ηλικίας 12-13 ετών από 12 σχολεία της Τουλούζης. Οι μαθητές συνολικά ήταν 1.135 εκ των οποίων τα 612 ήταν κορίτσια και τα 523 αγόρια. Για να μετρήσουν τις στάσεις των Τ.Α μαθητών σε σχέση με τους συνομήλικούς τους με αναπηρία, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο το οποίο μετρά τρεις παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Στον συμπεριφορικό παράγοντα, τα κορίτσια έδειξαν ότι έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τα αγόρια, ενώ στους άλλους δύο παράγοντες δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ως προς την ηλικία, οι στάσεις των παιδιών γίνονται πιο θετικές καθώς αυτά ωριμάζουν (Brook & Galili, 2000; Nowicki, 2006; Swaim & Morgan, 2001), ως αποτέλεσμα των εννοιολογικών αλλαγών και της αύξησης των κοινωνικών εμπειριών (Maras & Brown, 1996). Από την έρευνα του Ryan (1981) προκύπτει δε, πως κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι στάσεις των παιδιών γίνονται πιο αρνητικές, αλλά γίνονται θετικότερες όσο πλησιάζουν προς την ενηλικίωση.

B. Η επαφή με τα ΑμεΑ και το σχολικό περιβάλλον

Οι ερευνητές Pruett & Chan (2006), εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ποσότητα της επαφής διότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της βελτίωσης των στάσεων προς τα άτομα με αναπηρία. Αντίθετα, οι McManus, Feyes & Saucier (2011), αναφέρουν πως η ποιότητα της επαφής αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης θετικών στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία ενώ η ποσότητα της επαφής και η αύξηση των γνώσεων σχετικά με την αναπηρία δεν αποτελεί παράγοντα αύξησης των θετικών στάσεων.

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τους Koster, Nakken, Pijl και Van Houten (2009) η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες εξαρτάται από τέσσερεις διαστάσεις: την αλληλεπίδραση, την αποδοχή από τους συνομήλικους, τη φιλία και την κοινωνική αυτο-αντίληψη.

Οι ερευνητές που εστιάζουν στην κοινωνική συμμετοχή δηλώνουν ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν είναι αυτονόητο ότι έχουν φίλους στο σχολείο ή στην τάξη τους (Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010). Οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν αρκετά συχνά δυσκολίες στο να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομήλικους (Symes & Humphrey, 2010) και στο να αποκτήσουν κάποιο φίλο (Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010).

Οι ερευνητές Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou και Barkoukis (2011), διερεύνησαν τη στάση 658 Τ.Α μαθητών δημοτικού σχολείου απέναντι στην αναπηρία. Οι 353 συμμετέχοντες φοιτούσαν σε σχολεία με πρακτικές ένταξης, ενώ οι υπόλοιποι 305 όχι. Τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές ήταν τα εξής: το Checklist of Aggressive Behaviour (CAB), το Checklist of Social Insecure Behaviour (CSIB) και το Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στάση των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία με πρακτικές ένταξης ήταν περισσότερο αρνητική από αυτή των μαθητών που φοιτούσαν σε τυπικά σχολεία.

Υπάρχουν όμως και ερευνητές που θεωρούν πως η ένταξη των μαθητών με αναπηρία σε ένα γενικό σχολείο βοηθά σε μια πιο θετική στάση των συμμαθητών τους ως προς αυτά τα άτομα (Laws & Kelly, 2005; Papaioannou, Evaggelinou, Barkoukis, & Block, 2013).

Η έρευνα των Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou και Riall (2005), επιβεβαιώνει αυτήν την άποψη. Οι ερευνητές μελέτησαν τις στάσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα και

τις Ηνωμένες Πολιτείες. Στην έρευνα συμμετείχαν 104 Ελληνόπουλα νηπιαγωγείου Τ.Α. από πέντε διαφορετικά τμήματα. Τα δύο απ' αυτά τα τμήματα περιελάμβαναν μαθητές με ειδικές ανάγκες (43 συμμετέχοντες), ενώ τα άλλα τρία τμήματα όχι (61 συμμετέχοντες). Από τις Η.Π.Α, οι συμμετέχοντες ήταν 92 Τ.Α μαθητές από εννέα διαφορετικά τμήματα νηπιαγωγείου. Απ' αυτά, τα πέντε τμήματα περιελάμβαναν μαθητές με ειδικές ανάγκες (54 συμμετέχοντες) ενώ τα άλλα τέσσερα δεν περιελάμβαναν μαθητές με ειδικές ανάγκες (38 συμμετέχοντες).

Ένα ερωτηματολόγιο 18 σημείων σχεδιάστηκε για να μετρήσουν οι ερευνητές τη συναισθηματική συνιστώσα των Τ.Α μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ακολούθησε προσωπική συνέντευξη με κάθε έναν από τους συμμετέχοντες ώστε να δοθούν επακριβής απαντήσεις. Οι δάσκαλοι όλων των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα κατέγραψαν με τη βοήθεια του εργαλείου IRD (Inventory of Disability Representation) τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η αναπηρία στην τάξη (π.χ οπτικά, με αφίσες και πίνακες ανακοινώσεων, μέσα από το παιχνίδι με βιβλία και κούκλες, μέσω της γλώσσας με τη νοηματική και τη γλώσσα Braille ή μέσω της διδακτέας ύλης με οδηγίες σχετικά με την αναπηρία και την αποδοχή της).

Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι μαθητές στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α αποδέχονται τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Δεν υπήρχε βέβαια διαφορά στον βαθμό αποδοχής μεταξύ των μαθητών των δύο χωρών. Υπήρχε όμως σημαντική διαφορά στον βαθμό αποδοχής μεταξύ των τμημάτων που περιελάμβαναν μαθητές με ειδικές ανάγκες κι εκείνων που δεν περιελάμβαναν. Οι Τ.Α μαθητές που είχαν συμμαθητές με ειδικές ανάγκες είχαν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής στις Η.Π.Α και ακόμα μεγαλύτερο στην Ελλάδα.

Επίσης, οι Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris (2012) μελέτησαν τις στάσεις 256 Τ.Α μαθητών δημοτικών σχολείων απέναντι σε συνομήλικους τους με νοητική αναπηρία. Οι 135 συμμετέχοντες φοιτούσαν σε σχολείο με πρακτικές ένταξης και οι 121 σε γενικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Gash για τη στάση των μαθητών έναντι της ένταξης των παιδιών με νοητική αναπηρία, επέλεξαν επίθετα από μια λίστα επιθέτων για να περιγράψουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία και στην συνέχεια ζωγράρισαν ένα παιδί με νοητική αναπηρία σχολιάζοντας στο τέλος τη ζωγραφιά τους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως η στάση των μαθητών από τα σχολεία με πρακτικές ένταξης ήταν θετικότερη και τα επίθετα που χρησιμοποίησαν ήταν λιγότερο αρνητικά σε σχέση με τους μαθητές από τα γενικά σχολεία.

Γ. Το είδος της αναπηρίας

Οι στάσεις των Τ.Α μαθητών διαφέρει ανάλογα με το είδος της αναπηρίας των συνομηλίκων τους. Στη μετα-ανάλυση του de Boer (2012) αναφέρεται ότι συνήθως η στάση τους στις αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες είναι θετική, ενώ λιγότερο θετική είναι στη νοητική αναπηρία και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, οι Nowicki & Sandieson (2002) αναφέρουν πως οι μαθητές εκφράζουν αρνητικότερη

στάση στις λιγότερο εμφανείς αναπηρίες όπως είναι η νοητική και θετικότερη στις εμφανείς όπως η σωματική αναπηρία.

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα της Nowicki (2006), η οποία εξέτασε τις στάσεις των μαθητών ενός καναδικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και το είδος της αναπηρίας. Στην έρευνα πήραν μέρος 25 μαθητές νηπιαγωγείου, 25 μαθητές Α΄ δημοτικού, 25 μαθητές Γ΄ δημοτικού και 25 μαθητές Ε΄ δημοτικού. Μόνο οι μαθητές από την Γ΄ και Ε΄ τάξη είχαν συμμαθητές με κάποια διαπιστωμένη αναπηρία, η οποία όμως δε χαρακτηριζόταν μέτρια ή σοβαρή. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς τους) δεν είχαν καμία επαφή με άτομα που είχαν νοητική, σωματική ή και τα δύο είδη αναπηρίας (με ποσοστά 69%, 67% και 91% αντίστοιχα).

Τα αποτελέσματα και αυτής της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές είχαν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα παιδιά με σωματική κι όχι στα παιδιά με νοητική αναπηρία ή νοητική και σωματική μαζί.

Δ. Οι οικογένεια

Τα παιδιά διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους με βάση τη στάση των γονέων τους (Katz & Chamiel, 1998). Επομένως η στάση των γονέων στο ζήτημα της αναπηρίας, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεχτική γιατί ασκεί μεγάλη επιρροή στα παιδιά που ακολουθεί σε όλη τη πορεία της ζωής τους (Holden, 1995).

Στην έρευνα των Kalyva, Georgiadi & Tsakiris (2007), 338 γονείς παιδιών Τ.Α. συμπλήρωσαν, το ερωτηματολόγιο My Thinking About Inclusion (MTAI), το οποίο σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία σε γενικό σχολείο. Το ερωτηματολόγιο ήταν στελεχωμένο από 12 σημεία και το εύρος της βαθμολογίας ήταν από 12 έως 60. Η υψηλότερη βαθμολογία αντιπροσώπευε τις περισσότερο αρνητικές αντιλήψεις που είχαν οι γονείς. Η μέση βαθμολογία ήταν 25,49 για όλη την κλίμακα των ερωτήσεων, γεγονός που καταδεικνύει πως οι γονείς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν θετική αντίληψη για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Επίσης, θετική χαρακτήρισαν τη στάση των 290 γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα που διενήργησαν οι Τάφα και Μανωλίτσης (2003). Τα παιδιά των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και οι στάσεις τους αξιολογήθηκαν με την κλίμακα Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale (PATKIS). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει δηλώσεις όπως «προτιμώ το παιδί μου να φοιτά σε μια τάξη που δεν περιλαμβάνει παιδιά που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Οι γονείς κλήθηκαν να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας με τη βοήθεια μιας κλίμακας Likert 5 σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 5 = συμφωνώ απόλυτα), στην οποία η υψηλότερη βαθμολογία αντικατοπτρίζει την πιο θετική στάση. Η μέση βαθμολογία για το ερωτηματολόγιο ήταν 2,61(SD = 0,73).

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου απέναντι στην αναπηρία καθώς και η εκτίμηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. .

Η παρούσα έρευνα λοιπόν επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου απέναντι στην αναπηρία;
2. Ποια είναι τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και τη στάση που έχουν απέναντι σε συμμαθητές/τριές τους με αναπηρία;

3.2. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται συνολικά από 60 μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Οι μαθητές προέρχονται από σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα από την περιοχή της Φλώρινας.

Από τους 60 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα οι 26 ήταν αγόρια (43,3 %) και τα 34 ήταν κορίτσια (56,7%). Η φοίτηση των παιδιών ήταν ως εξής: οι 26 (43,3%) ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης, ενώ οι υπόλοιποι 34 (56,7%) ήταν μαθητές της ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου.

3.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες τις έρευνας και για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από την κλίμακα αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Short Form (TEIQue-SF) (Petrides & Furnham, 2003) που αποτελείται από 30 ερωτήσεις.

Μελετά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως:

1. Ευεξία/ αισιοδοξία, ευτυχία, αυτοεκτίμηση (π.χ. είμαι ευτυχισμένος με την ζωή μου).
2. Αυτοέλεγχος/ συναισθηματική ρύθμιση, αυθορμητισμό, διαχείριση του στρες (π.χ. προσπαθώ να ελέγγω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου).
3. Συναισθηματικότητα/ ενσυναίσθηση, συναισθηματική αντίληψη- έκφραση (π.χ. μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει).
4. Κοινωνικότητα/ διαχείριση του συναισθήματος, κοινωνική αντίληψη (π.χ. είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου και χρησιμοποιήθηκε επτάβαθμη κλίμακα προκαθορισμένων εναλλακτικών διαβαθμίσεων, τύπου Likert (Παρασκευόπουλος, 1993; Javeu, 1996) όπου οι μαθητές κλήθηκαν να κυκλώσουν τον αριθμό που αντικατόπτριζε την άποψη τους (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ λίγο, 4=δεν είμαι σίγουρος, 5= συμφωνώ λίγο, 6= συμφωνώ αρκετά, 7= συμφωνώ απόλυτα).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις μαθητών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιούργησε ο Hugh Gash. Αποτελείται από 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος εμπεριέχει 7 ερωτήσεις και αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως η ηλικία και το φύλλο, ενώ το δεύτερο μέρος εμπεριέχει 20 ερωτήσεις και αφορά την διερεύνηση των στάσεων.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια σειρά από επτά ερωτήματα. Τα τέσσερα από αυτά έχουν δημογραφικό χαρακτήρα (ηλικία, φύλλο, καταγωγή και επίπεδο σπουδών των γονέων), ενώ τα υπόλοιπα τρία αφορούν την εξοικείωση με κάποιο παιδί με αναπηρία (εκτός σχολείου, στο σχολείο και στην τάξη).

Το δεύτερο μέρος βασίζεται στο υποθετικό σενάριο, όπου ένας καινούργιος μαθητής με ειδικές ανάγκες έρχεται στην τάξη και εμπεριέχει 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες εξετάζουν τις γνωστικές και τις συμπεριφορικές αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τους συνομηλικούς τους με αναπηρία. Οι πιθανές απαντήσεις έχουν διαμορφωθεί σε μία κλίμακα τύπου Likert με 4 διαφορετικές επιλογές που κυμαίνονται από την απόλυτη ή σχετική συμφωνία (Σίγουρα ναι,

μάλλον ναι) έως σχετική ή απόλυτη διαφωνία (Μάλλον όχι, Σίγουρα όχι). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι συμπεριφορικές προθέσεις (ερωτήσεις 1 έως 10) με την χρήση ερωτήσεων όπως: «Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;», «Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερός φίλος σου;» αλλά και οι αντιλήψεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους λόγω της αναπηρίας (ερωτήσεις 11 έως 19) με ερωτήσεις όπως: «Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;» και «Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;». Η βαθμολόγηση των απαντήσεων, ξεκινώντας από την απόλυτη συμφωνία έως την απόλυτη διαφωνία, κυμαίνεται από το 1 έως το 4. Το ερωτηματολόγιο, επομένως, μπορεί να βαθμολογηθεί από 20 έως 80, όπου το 20 φανερώνει τη πιο θετική στάση προς τα παιδιά με αναπηρία, ενώ το 80 την πιο αρνητική.

3.4. Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 και συγκεκριμένα την περίοδο από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο του 2020. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων τριών δημοτικών σχολείων από την περιοχή της Φλώρινας. Η ερευνήτρια έπειτα από συνάντηση με τους Διευθυντές των σχολείων, συμφώνησε να μοιράσει τα ερωτηματολόγια στις δύο τελευταίες τάξεις των δημοτικών χωρίς να είναι παρούσα η ίδια στη διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αλλά οι υπεύθυνοι δάσκαλοι των τάξεων. Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης και εξήγησε με κάθε λεπτομέρεια τις οδηγίες συμπλήρωσης του, τα σημεία που ίσως να δυσκολέψουν τους μαθητές καθώς και το σκοπό της έρευνας. Επίσης, διευκρίνισε στους εκπαιδευτικούς ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο από την ερευνήτρια για την διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε ημέρα όπου οι δάσκαλοι των τάξεων έκριναν ως κατάλληλη. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν ξεπερνούσε τα 10-15 λεπτά.

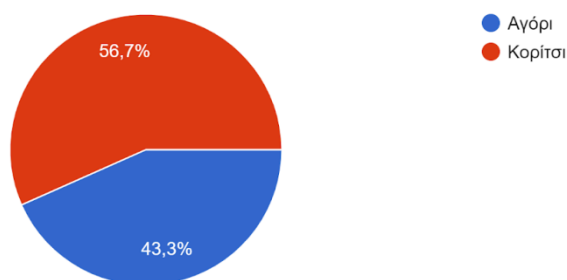
Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν συνολικά 60. Η τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας που επιλέχτηκε είναι το ερωτηματολόγιο, γιατί αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιημένο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης υψηλού όγκου δεδομένων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993) και είναι ικανό να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τις απόψεις και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανήλθε συνολικά στους 60 μαθητές. Αγόρια ήταν 26 μαθητές (43,3%) και κορίτσια ήταν 34 (56,7%) (Πίνακας 1).

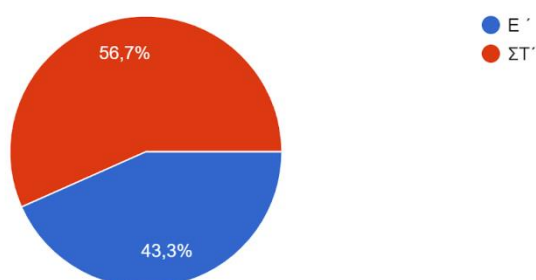
Είσοι;
60 απαντήσεις



Πίνακας 1

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, φοιτούσαν στην Ε΄ δημοτικού και ήταν 26 (43,%) και στη Στ΄ τάξη δημοτικού φοιτούσαν 34 (56,7%) (Πίνακας 2)

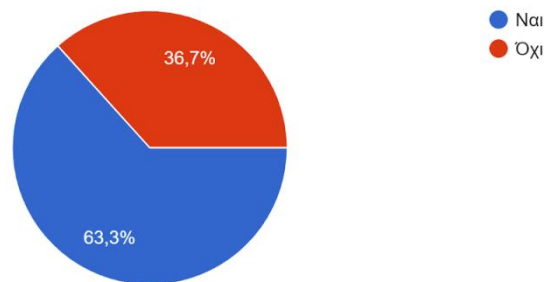
Σε ποια τάξη πηγαίνεις;
60 απαντήσεις



Πίνακας 2

Από το δείγμα της έρευνας οι μαθητές που γνωρίζουν κάποιον ή κάποια με ειδικές ανάγκες ανέρχεται στο 63,3%, δηλαδή 38 μαθητές και οι μαθητές που δεν γνωρίζουν κανέναν ανέρχεται στο 36,7%, δηλαδή 22 μαθητές. (Πίνακας 3)

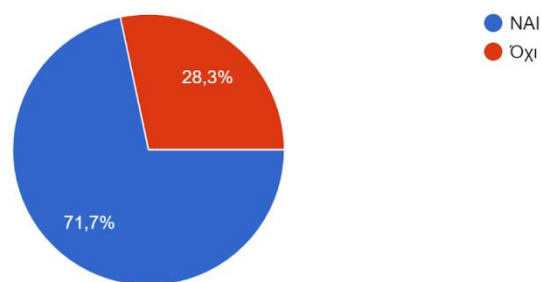
Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια που έχει ειδικές ανάγκες ;
60 απαντήσεις



Πίνακας 3

Το 71,7% του δείγματος, απάντησε ότι υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο τους, δηλαδή 43 μαθητές, ενώ το 28,3 %, δηλαδή 17 μαθητές απάντησαν πως δεν υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο τους. (Πίνακας 4)

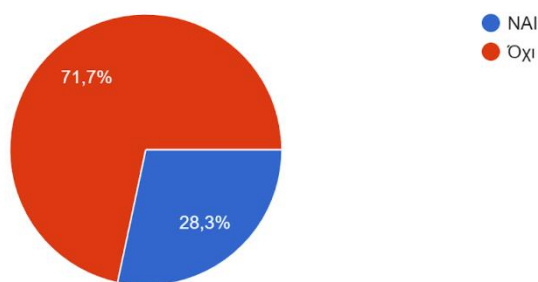
Υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο σου;
60 απαντήσεις



Πίνακας 4

Στην ερώτηση αν υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στην τάξη σου, οι 43 απάντησαν πως δεν υπάρχουν (71,7%), ενώ οι 17 πως υπάρχουν(28,3 %). (Πίνακας 5)

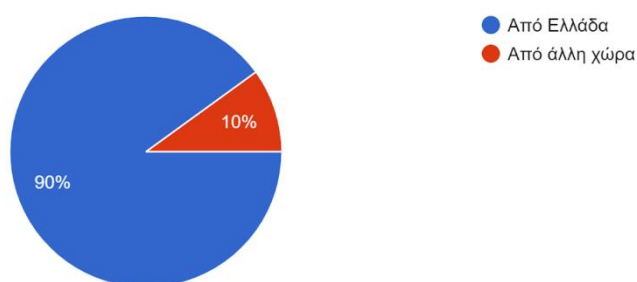
Υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη σου;
60 απαντήσεις



Πίνακας 5

Η καταγωγή των συμμετεχόντων ήταν το 90%, δηλαδή 54 μαθητές από Ελλάδα, ενώ το 10%, δηλαδή 6 μαθητές από άλλη χώρα.(Πίνακας 6)

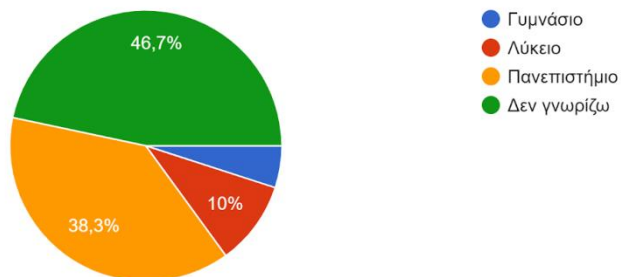
Από που κατάγεσαι;
60 απαντήσεις



Πίνακας 6

Το επίπεδο σπουδών των γονέων τους, το 46,7% του δείγματος, δηλαδή 28 μαθητές δεν το γνώριζαν, ενώ το 38,3 %(23 μαθητές) απάντησε Πανεπιστήμιο, το 10% (6 μαθητές), οι γονείς τους έχουν τελειώσει Λύκειο και το 5% (3 μαθητές) έχουν αποφοιτήσει από Γυμνάσιο. (Πίνακας 7)

Τι επίπεδο σπουδών έχουν οι γονείς σου;
60 απαντήσεις



Πίνακας 7

4.2. Συμπεριφορές και αντιλήψεις για την αναπηρία

Στο Α ερώτημα του ερωτηματολογίου: “Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί - μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι - έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις για να απαντήσεις”, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής:

1. Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;

Σίγουρα Ναι: 32 μαθητές

Μάλλον Ναι: 19 μαθητές

Μάλλον Όχι: 8 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 1 μαθητές

2. Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;

Σίγουρα Ναι: 10 μαθητές

Μάλλον Ναι: 28 μαθητές

Μάλλον Όχι: 15 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 7 μαθητές

3. Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;

Σίγουρα Ναι: 25 μαθητές

Μάλλον Ναι: 29 μαθητές

Μάλλον Όχι: 5 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 1 μαθητές

4. Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου όπως τα λες στους φίλους σου;

Σίγουρα Ναι: 8 μαθητές

Μάλλον Ναι: 20 μαθητές

Μάλλον Όχι: 18 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 14 μαθητές

5. Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;

Σίγουρα Ναι: 11 μαθητές

Μάλλον Ναι: 32 μαθητές

Μάλλον Όχι: 15 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 2 μαθητές

6. Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;

Σίγουρα Ναι: 11 μαθητές

Μάλλον Ναι: 9 μαθητές

Μάλλον Όχι: 15 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 25 μαθητές

7. Θα το καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;

Σίγουρα Ναι: 23 μαθητές

Μάλλον Ναι: 27 μαθητές

Μάλλον Όχι: 10 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 0 μαθητές

8. Θα τον έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίζετε;

Σίγουρα Ναι: 21 μαθητές

Μάλλον Ναι: 31 μαθητές

Μάλλον Όχι: 7 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 1 μαθητές

9. Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);

Σίγουρα Ναι: 40 μαθητές

Μάλλον Ναι: 16 μαθητές

Μάλλον Όχι: 3 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 1 μαθητές

10. Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε;

Σίγουρα Ναι: 39 μαθητές

Μάλλον Ναι: 17 μαθητές

Μάλλον Όχι: 2 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 2 μαθητές

11. Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;

Σίγουρα Ναι: 12 μαθητές

Μάλλον Ναι: 18 μαθητές

Μάλλον Όχι: 25 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 5 μαθητές

12. Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάζει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;

Σίγουρα Ναι: 8 μαθητές
Μάλλον Ναι: 21 μαθητές
Μάλλον Όχι: 29 μαθητές
Σίγουρα Όχι: 2 μαθητές

13. Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;

Σίγουρα Ναι: 1 μαθητές
Μάλλον Ναι: 27 μαθητές
Μάλλον Όχι: 21 μαθητές
Σίγουρα Όχι: 11 μαθητές

14. Θα ένιωθες φόβο γι' αυτό το παιδί εάν είχε νοητική καθυστέρηση;

Σίγουρα Ναι: 10 μαθητές
Μάλλον Ναι: 15 μαθητές
Μάλλον Όχι: 18 μαθητές
Σίγουρα Όχι: 17 μαθητές

15. Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;

Σίγουρα Ναι: 21 μαθητές
Μάλλον Ναι: 18 μαθητές
Μάλλον Όχι: 13 μαθητές
Σίγουρα Όχι: 9 μαθητές

16. Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου;

Σίγουρα Ναι: 18 μαθητές
Μάλλον Ναι: 25 μαθητές
Μάλλον Όχι: 14 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 3 μαθητές

17. Πιστεύεις ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα έχουν νοητική καθυστέρηση;

Σίγουρα Ναι: 19 μαθητές

Μάλλον Ναι: 20 μαθητές

Μάλλον Όχι: 14 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 7 μαθητές

18. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες;

Σίγουρα Ναι: 2 μαθητές

Μάλλον Ναι: 13 μαθητές

Μάλλον Όχι: 16 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 29 μαθητές

19. Θα μπορούσες να καταλάβεις εάν ένα παιδί έχει νοητική καθυστέρηση κοιτώντας το πρόσωπό του;

Σίγουρα Ναι: 7 μαθητές

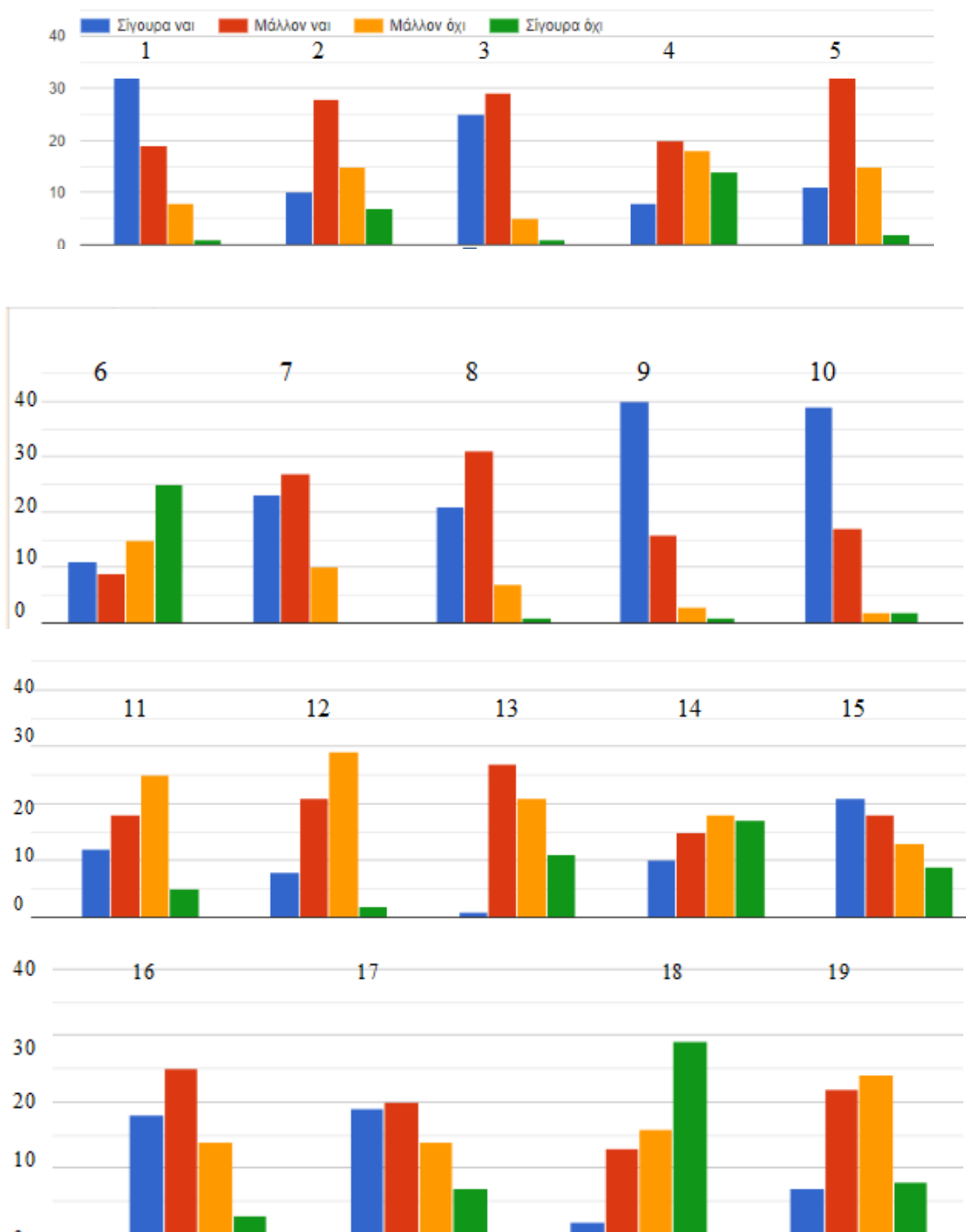
Μάλλον Ναι: 22 μαθητές

Μάλλον Όχι: 24 μαθητές

Σίγουρα Όχι: 8 μαθητές

Οι παραπάνω απαντήσεις φαίνονται στους παρακάτω πίνακες:

Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί - μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι - έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις για να απαντήσεις :



4.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στο Β ερώτημα: “Να απαντήσεις, σημειώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν διαφωνείς απόλυτα, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 1. Αν συμφωνείς απόλυτα, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 7. Αν δεν είσαι σίγουρος/η, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 4”, οι μαθητές απάντησαν:

1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματα μου σε άλλους ανθρώπους

- 1: 5 μαθητές
- 2: 9 μαθητές
- 3: 8 μαθητές
- 4: 18 μαθητές
- 5: 9 μαθητές
- 6: 6 μαθητές
- 7: 5 μαθητές

2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από τη μεριά του άλλου.

- 1: 13 μαθητές
- 2: 9 μαθητές
- 3: 7 μαθητές
- 4: 13 μαθητές
- 5: 9 μαθητές
- 6: 8 μαθητές
- 7: 1 μαθητές

3. Είμαι άνθρωπος με κίνητρα

- 1: 4 μαθητές
- 2: 6 μαθητές
- 3: 5 μαθητές
- 4: 15 μαθητές
- 5: 7 μαθητές
- 6: 7 μαθητές
- 7: 16 μαθητές

4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματα μου.

- 1: 11 μαθητές
- 2: 9 μαθητές
- 3: 7 μαθητές
- 4: 10 μαθητές
- 5: 8 μαθητές
- 6: 9 μαθητές

7: 6 μαθητές

5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.

1: 26 μαθητές

2: 8 μαθητές

3: 5 μαθητές

4: 7 μαθητές

5: 3 μαθητές

6: 2 μαθητές

7: 9 μαθητές

6. Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.

1: 6 μαθητές

2: 3 μαθητές

3: 5 μαθητές

4: 10 μαθητές

5: 8 μαθητές

6: 9 μαθητές

7: 20 μαθητές

7. Αλλάζω συχνά γνώμη.

1: 9 μαθητές

2: 6 μαθητές

3: 4 μαθητές

4: 17 μαθητές

5: 11 μαθητές

6: 7 μαθητές

7: 6 μαθητές

8. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.

1: 12 μαθητές

2: 7 μαθητές

3: 10 μαθητές

4: 14 μαθητές

5: 6 μαθητές

6: 4 μαθητές

7: 7 μαθητές

9. Αισθάνομαι καλά με την εμφάνιση μου.

- 1: 6 μαθητές
- 2: 4 μαθητές
- 3: 7 μαθητές
- 4: 9 μαθητές
- 5: 7 μαθητές
- 6: 13 μαθητές
- 7: 14 μαθητές

10. Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.

- 1: 16 μαθητές
- 2: 3 μαθητές
- 3: 6 μαθητές
- 4: 13 μαθητές
- 5: 9 μαθητές
- 6: 5 μαθητές
- 7: 8 μαθητές

11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.

- 1: 4 μαθητές
- 2: 2 μαθητές
- 3: 1 μαθητές
- 4: 4 μαθητές
- 5: 8 μαθητές
- 6: 16 μαθητές
- 7: 25 μαθητές

12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.

- 1: 17 μαθητές
- 2: 5 μαθητές
- 3: 2 μαθητές
- 4: 15 μαθητές
- 5: 10 μαθητές
- 6: 4 μαθητές
- 7: 7 μαθητές

13. Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.

- 1: 25 μαθητές
- 2: 5 μαθητές
- 3: 5 μαθητές
- 4: 10 μαθητές
- 5: 6 μαθητές
- 6: 4 μαθητές

7: 5 μαθητές

14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.

1: 7 μαθητές

2: 7 μαθητές

3: 7 μαθητές

4:20 μαθητές

5: 5 μαθητές

6: 7 μαθητές

7: 7 μαθητές

15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.

1: 7 μαθητές

2: 5 μαθητές

3: 13 μαθητές

4: 12 μαθητές

5: 5 μαθητές

6: 6 μαθητές

7: 12 μαθητές

16. Δεν ξέρω πως να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.

1: 18 μαθητές

2: 6 μαθητές

3: 11 μαθητές

4: 11 μαθητές

5: 4 μαθητές

6: 5 μαθητές

7: 5 μαθητές

17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.

1: 6 μαθητές

2: 1 μαθητές

3: 6 μαθητές

4: 12 μαθητές

5: 11 μαθητές

6: 8 μαθητές

7: 16 μαθητές

18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.

1: 17 μαθητές

2: 7 μαθητές

- 3: 8 μαθητές
- 4: 17 μαθητές
- 5: 5 μαθητές
- 6: 2 μαθητές
- 7: 4 μαθητές

19. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.

- 1: 8 μαθητές
- 2: 4 μαθητές
- 3: 7 μαθητές
- 4: 14 μαθητές
- 5: 7 μαθητές
- 6: 3 μαθητές
- 7: 17 μαθητές

20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.

- 1: 4 μαθητές
- 2: 1 μαθητές
- 3: 3 μαθητές
- 4: 8 μαθητές
- 5: 6 μαθητές
- 6: 7 μαθητές
- 7:31 μαθητές

21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή

- 1: 4 μαθητές
- 2: 3 μαθητές
- 3: 1 μαθητές
- 4: 12 μαθητές
- 5: 11 μαθητές
- 6: 14 μαθητές
- 7: 15 μαθητές

22. Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί

- 1: 6 μαθητές
- 2: 6 μαθητές
- 3: 5 μαθητές
- 4: 17 μαθητές
- 5: 6 μαθητές
- 6: 10 μαθητές
- 7: 10 μαθητές

23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά μου.

- 1: 4 μαθητές
- 2: 2 μαθητές
- 3: 6 μαθητές
- 4: 20 μαθητές
- 5: 8 μαθητές
- 6: 7 μαθητές
- 7: 13 μαθητές

24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.

- 1: 2 μαθητές
- 2: 4 μαθητές
- 3: 6 μαθητές
- 4: 6 μαθητές
- 5: 8 μαθητές
- 6: 11 μαθητές
- 7: 23 μαθητές

25. Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκαιο.

- 1: 12 μαθητές
- 2: 7 μαθητές
- 3: 5 μαθητές
- 4: 14 μαθητές
- 5: 11 μαθητές
- 6: 8 μαθητές
- 7: 3 μαθητές

26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.

- 1: 3 μαθητές
- 2: 7 μαθητές
- 3: 5 μαθητές
- 4: 18 μαθητές
- 5: 10 μαθητές
- 6: 12 μαθητές
- 7: 5 μαθητές

27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.

- 1: 4 μαθητές
- 2: 0 μαθητές
- 3: 11 μαθητές
- 4: 9 μαθητές

- 5: 7 μαθητές
- 6: 19 μαθητές
- 7: 11 μαθητές

28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.

- 1: 18 μαθητές
- 2: 7 μαθητές
- 3: 10 μαθητές
- 4: 5 μαθητές
- 5: 8 μαθητές
- 6: 1 μαθητές
- 7: 11 μαθητές

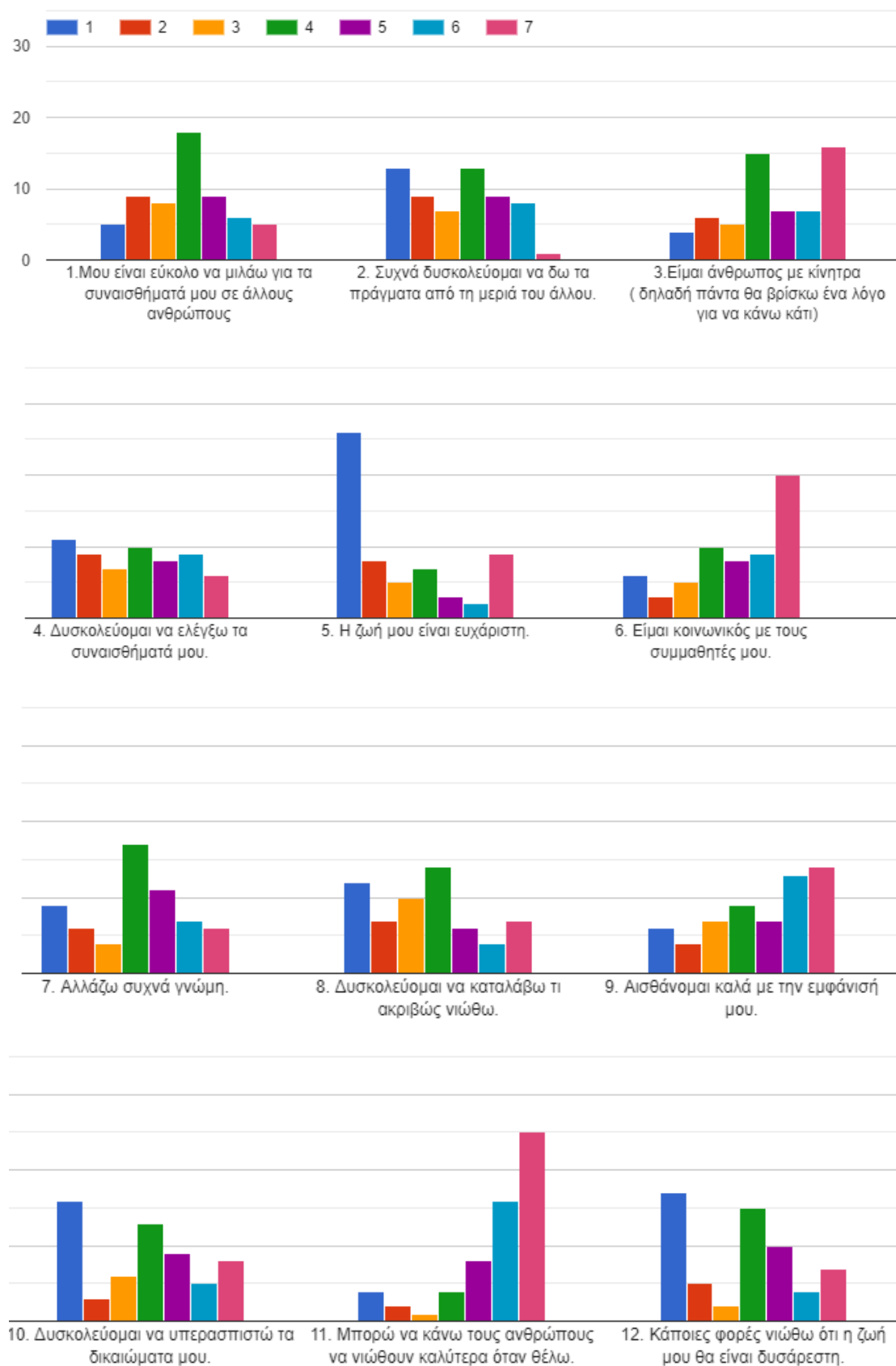
29. Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.

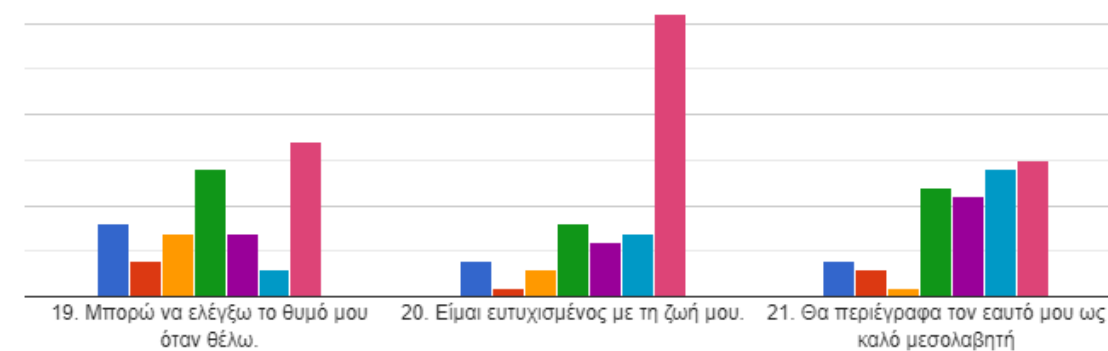
- 1: 5 μαθητές
- 2: 7 μαθητές
- 3: 9 μαθητές
- 4: 17 μαθητές
- 5: 5 μαθητές
- 6: 7 μαθητές
- 7: 10 μαθητές

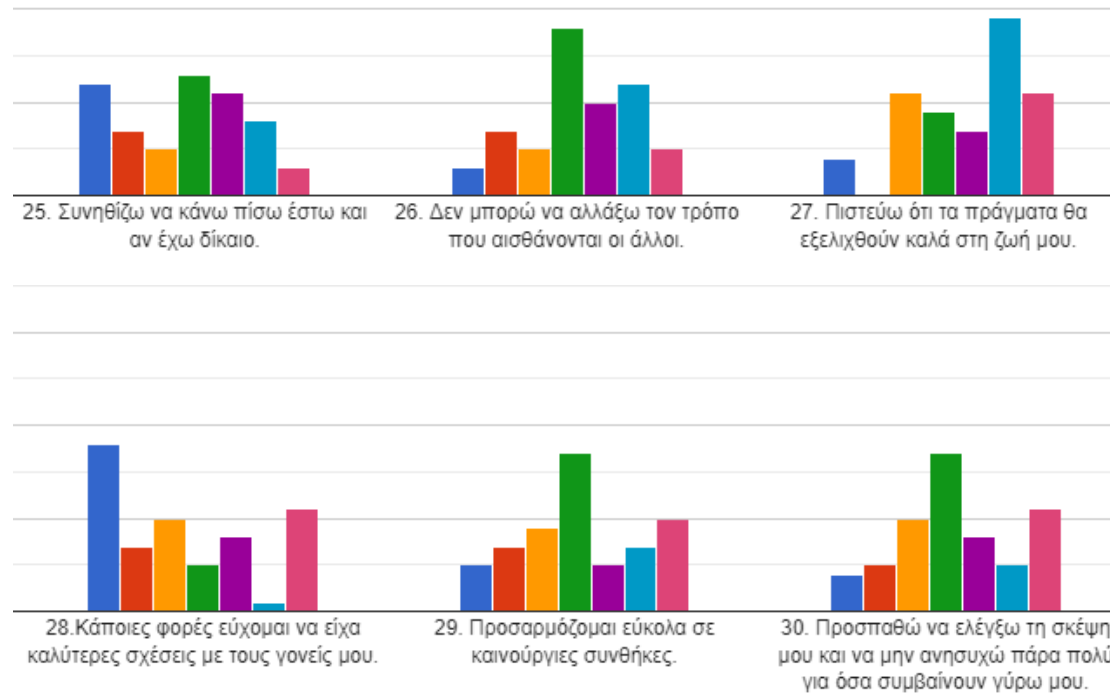
30. Προσπαθώ να ελέγχω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου

- 1: 4 μαθητές
- 2: 5 μαθητές
- 3: 10 μαθητές
- 4: 17 μαθητές
- 5: 8 μαθητές
- 6: 5 μαθητές
- 7: 11 μαθητές

Οι παραπάνω απαντήσεις φαίνονται στους παρακάτω πίνακες:







4.4.Περιγραφική στατιστική

Descriptive Statistics

	MO	TA	Alphas
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	1,9905	0,43207	0,70
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ	2,4815	0,37494	0,40
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	4,1857	0,59237	0,70

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση. Στην ανάλυση φάνηκε ότι:

Ο μέσος όρος των συμπεριφορικών προθέσεων ήταν 1,9905 με τυπική απόκλιση 0,43207. Ο αντιλήψεις ήταν θετικές (2,4815), με τυπική απόκλιση 0,37494. Τέλος, η

συναισθηματική νοημοσύνη ήταν αρκετά υψηλή (4,1857) και τυπική απόκλιση 0,59237).

4.5.Συσχετίσεις στάσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης

Correlations

		BEHAVIOR	COGNITIVE	EITOT
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	Pearson Correlation	1		
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ	Pearson Correlation	,091	1	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	Pearson Correlation	-,376**	,073	1

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

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών.

Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (βλ. Πίνακα). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

Οι συμπεριφορικές προθέσεις σχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = -, 376, p < 0.01$).

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην αναπηρία (Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί - μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι - έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει ειδικές ανάγκες), οι απαντήσεις των μαθητών/τριών τείνουν στα εξής:

Οι μαθητές στη πλειοψηφία, θα του χαμογελούσαν τη πρώτη ημέρα στο σχολείο, θα του ζητούσαν να καθίσει στο θρανίο τους, θα το πλησίαζαν στο διάλειμμα και θα κουβέντιαζαν μαζί του και θα εκμυστηρεύονταν τα μυστικά τους, όπως στους φίλους τους. Ακόμη, θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος τους, δεν θα θύμωναν μαζί του σε περίπτωση που παραβίαζε τους κανόνες ενός παιχνιδιού και θα το καλούσαν στα γενέθλια τους, όπως και τους άλλους φίλους τους.

Επίσης, θα τον έβαζαν στην ομάδα τους για να παίζουν όλοι μαζί, θα το ρωτούσαν περισσότερα πράγματα για αυτόν και δεν θα τους άρεσε κάποια παιδιά να τον κοροϊδεύουν. Πιστεύουν ότι δεν θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με αυτούς, αλλά ούτε να διαβάσει τα ίδια βιβλία με αυτά που διαβάζουν τα ίδια, αλλά θα μπορεί να έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι περισσότεροι μαθητές, δήλωσαν πως δεν θα φοβούνταν στη περίπτωση που το παιδί είχε νοητική καθυστέρηση, θεωρούν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά να έχουν και τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο. Για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση πρότειναν να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο με άλλα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Τέλος, θεωρούν πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν παρέα και με άλλα παιδιά εκτός των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς θα τους ήταν δύσκολο να καταλάβουν αν ένα παιδί έχει νοητική καθυστέρηση από το πρόσωπο του.

Στις ερωτήσεις που εκτιμούν τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών τυπικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών τείνουν προς:

Αναφορικά με την αισιοδοξία, ευτυχία και αυτοεκτίμηση, οι μαθητές παρουσιάζουν τη ζωή τους ευχάριστη, είναι ευτυχισμένοι με αυτήν, εμφανίζονται αισιόδοξοι και δεν νιώθουν ότι η ζωή τους κάποιες φορές θα είναι δυσάρεστη. Παρόλα αυτά όμως, είναι επιφυλακτικοί στο αν τα πράγματα, όντως θα εξελιχθούν καλά στη ζωή τους. Επίσης, αισθάνονται πολύ καλά με την εμφάνιση τους και με τον εαυτό τους, περιγράφουν τον εαυτό τους ως καλό μεσολαβητή και τέλος δεν δείχνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις αλλαγές της ζωής τους με μεγάλη ευκολία.

Ως προς τις διαστάσεις που αφορούν τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματική ρύθμιση, τον αυθορμητισμό και τη διαχείριση του στρες, οι μαθητές φαίνεται πως έχουν κίνητρα και δεν δυσκολεύονται στο να τα ανακαλύψουν. Μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματα τους, το θυμό τους και τη σκέψη τους, ώστε να μην ανησυχούν

πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω τους. Τέλος, δηλώνουν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν το άγχος.

Στις δηλώσεις που αφορούσαν στη συναισθηματικότητα/ενσυναίσθηση, και συναισθηματική αντίληψη/έκφραση, οι μαθητές παρουσιάζουν σχετικά μικρή ευκολία το να μιλούν για τα συναισθήματα τους σε άλλους ανθρώπους, δεν δυσκολεύονται να δουν τα πράγματα από τη μεριά του άλλου, καθώς μπορούν να μπουν στη θέση του και να καταλάβουν πώς νιώθει. Επιπλέον, δεν παρουσιάζουν δυσκολία στο να καταλάβουν τι νιώθουν και μπορούν εύκολα να κάνουν τους ανθρώπους να νιώσουν καλύτερα όταν το θελήσουν. Επίσης, ξέρουν πώς να δείξουν στους κοντινούς τους ανθρώπους ότι τους νοιάζονται, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε αυτά που νιώθουν και δείχνουν προβληματισμένοι στο αν μπορούν να αλλάξουν το τρόπο που νιώθουν οι άλλοι.

Τέλος, στις δηλώσεις για την κοινωνικότητα, τη διαχείριση του συναισθήματος και την κοινωνική αντίληψη, οι μαθητές είναι αρκετά κοινωνικοί με τους συμμαθητές τους, φαίνεται ότι φέρονται καλά στους γύρω τους, δεν τους μεταχειρίζονται άσχημα και έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς τους. Επιπλέον, υπερασπίζονται τη γνώμη τους και δε την αλλάζουν συχνά, δεν συνηθίζουν να κάνουν πίσω, έστω και αν έχουν δίκαιο, καθώς μπορούν να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους. Τέλος, θα προτιμούσαν να μην είχαν εμπλακεί σε κάποιες καταστάσεις και δεν εμφανίζονται σίγουροι στο αν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε καινούριες καταστάσεις.

Στη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη στάση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε ένα ενδιαφέρον εύρημα. Φάνηκε ότι οι όσο πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, τόσο πιο αρνητικές ήταν οι συμπεριφορικές προθέσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, ενώ από ψυχολογική άποψη το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης εξασφαλίζει χρήσιμες συναισθηματικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες και θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα σχολεία, για να εξασφαλίσει στους μαθητές την επιτυχία στη ζωή, ωστόσο, από ηθική σκοπιά μπορεί να θεωρηθεί μακιαβελικό (Kristjansson, 2006; Βάσιου & Πούλιου, 2016). Επομένως, προτείνονται παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης μαθητών τυπικής ανάπτυξης στα σχολεία, καθώς και ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης σε συνδυασμό με την ηθική αρετή (Βάσιου & Πούλιου, 2016), για τη βελτίωση των στάσεων απέναντι σε συμμαθητές/τριές τους με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αφού ολοκληρώθηκε η έρευνα, κρίνεται σημαντικό να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί που υπήρξαν. Ένας από τους περιορισμούς αφορά την κατανομή του δείγματος σε ορισμένους παράγοντες που τέθηκαν υπό διερεύνηση. Ο πρώτος από τους παράγοντες αυτούς ήταν η εθνικότητα. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της εθνικότητας, οι μαθητές από Ελλάδα ήταν πολύ περισσότεροι από τους μαθητές από άλλη χώρα. Επίσης, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν σχετικά μικρό, προερχόμενο από μια μικρή γεωγραφικά πόλη.

Μια ακόμη πιθανότητα περιορισμού αφορά και στην προσέγγιση του θέματος από ερευνητικής σκοπιάς. Οι μαθητές, δηλαδή, που συμμετείχαν καλούνταν να απαντήσουν σε ένα υποθετικό σενάριο που τους παρουσιάστηκε. Συνεπώς, οι απαντήσεις τους θα μπορούσαν να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τις αντιδράσεις τους, εάν αυτό το σενάριο συνέβαινε σε πραγματικό χρόνο.

Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε, βασίζεται στις προσωπικές απόψεις των μαθητών, επομένως οι έρευνες αυτοαναφοράς μπορεί να αποκλίνουν από το πραγματικό αποτέλεσμα, καθώς τα άτομα μπορούν να απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις εσκεμμένα και να αποκρύπτουν την πραγματικότητα.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές εργασίες, καθώς και για επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και για μελέτη σε παιδαγωγικά τμήματα της χώρας.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης έδειξαν πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό που προκαλεί εντύπωση, είναι ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορικές προθέσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία. Γι αυτόν το λόγο, καλό θα είναι να καλλιεργούνται στα σχολεία συναισθηματικές ικανότητες, αλλά συγχρόνως να μεταδίδονται και αξίες/αρετές, ώστε να έχουν οι μαθητές καλές προθέσεις απέναντι σε συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βάσιου, Α., & Πούλιου, Α. (2016). Συναισθηματική νοημοσύνη και ηθική αρετή του Αριστοτέλη: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Στα πρακτικά Πανελλήνιο Συνέδριο «Αριστοτέλης: Ο Homo Universalis της αρχαιότητας και ο αένας διάλογος με τις επιστήμες» (σελ. 72-80). Φλώρινα, 25-17 Νοεμβρίου 2016.

Βλάχου, Α., & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*. Αθήνα: πεδίο.

Δημητρόπουλος, Ανδρέας, (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα – Προβλήματα της διδακτικής πράξης. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Διδακτορική διατριβή (Φ.Π.Ψ.), χ.ε., Αθήνα, 1995, σελ.27.

Δημητρόπουλος, Α.(2000). «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες». Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

ΕΟΚ, (1993), «Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ αριθ. L 56 της 9/3/93», σελ. 30, στο Σιδέρη, Αθηνά, Ζώνιου (επιμ.), Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ:16.

Ζαϊμάκης Γ. & Κονδυλάκη Α. (επιμ.) (2005). *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας: μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα :Κριτική.

Μπαμπινιώτης, Γ., Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 1998, σελ. 1714.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Gutenberg

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (Τόμος Α'). Αθήνα: κριτική.

Σταθόπουλος, Π.(1999). «Κοινωνική Πρόνοια, μία γενική θεώρηση».2η Έκδοση. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα.

(Άρθρο) Χαρτοκόλλης, Π. (1981), «Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση ψυχικών αναπηριών», Εκλογή, τεύχος 56, σελ. 119 – 126.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Πανελλαδικός Σύνδεσμος Παραπληγικών και κινητικά Ανάπηρων. ΠΑ.ΣΥ.ΠΚΑ..(2007). «Παιδί με αναπηρίες». www.pasipka.gr. Ημ/νία:25/11/2008, ώρα:12:30μ.μ., σελ.16-17.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Austin, E. J. (2004) An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-64.

Austin, E. J., Saklofske, D.H. Huang, S.HS., & MC Kenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Scutte et al. (1998) measure. *Personality and Invidual Differences*, 36, 555-562.

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.

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

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco: JosseyBass.

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

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

Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Allen Lane.

Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: The male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85, 22-26.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Branto, T. (2005). Empowerment, Policy levels and service forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4) 321-331.

Brook, U., & Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: an Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40(1), 5-10.

Brown, F. W., Bryant, S. E., & Reilly, M. D. (2006). Does emotional intelligence as measured by the EQI influence transformational leadership and/or desirable outcomes? *Leadership and Organization Development Journal*, 27(5), 330-351.

Caruso, D. R. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. *Issues in Emotional Intelligence*, 1(2), Retrieved on July 17th 2012, from <http://www.eiconsortium.org>.

Chemiss, C. Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, April 2002.

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

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents, *Personality and Individual Differences*, 31, 1105 – 1119.

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

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York: Crosset/Putnum.

Dulewicz, V. & Higgs, M., "Emotional intelligence: A review and evaluation study", *Journal of Managerial psychology*, vol. 15, No 4, pages 341-372.

Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.

Gannon, S., & McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 455-463.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *J Appl Res Intellect Disabil*, 25(6), 531-541.

Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας . Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. "Emotional intelligence: Issues in Paradigm Building" & "An EI-based theory of performance", από το βιβλίο The Emotionally Intelligent Workplace, cherniss C. and Goleman D (κεφάλαιο 3).

Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12, 998-1003.

Jantzen W. (1974) «Sozialisation and Behinderung», χ.ε, Giessen, 1974.

Jaušovec, N., & Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220.

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). The attitudes of Greek parents of typically developing primary schoolchildren towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 295-305.

Katz, S., and M. Chamiel. (1989). Relationship between children's ages and parental attitudes toward a child with a physical disability. *International Journal of Rehabilitation Research* 12: 190-192.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.

Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222.

Kristjánsson, K. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom? An Aristotelian Critique. *Educational Theory*, 56 (1), 39–56.

Lyons, J.B., Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693–703.

Langley, A., "Emotional intelligence-a new evaluation for management development?", *Career Development International*, vol.5. No 3, 2000, pp. 177-183.

Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17, 387-404.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272.

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

Maras, P., & Brown, R. (1996). Effects of Contact on Children's Attitudes Toward Disability: A Longitudinal Study1. *J Appl Social Psychol*, 26(23), 2113-2134.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 17, 267-298.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 77(4), 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P., (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (p.3-11). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, vol.15, No 4, 2000, pages1005-1016.

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*,52(2), 101-119.

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.

O' Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.

Papaioannou, C., Evaggelinou, C., Barkoukis, V., & Block, M. E. (2013). Disability awareness program in a summer camp. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2).

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

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, 39-51.

Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70.

Pruett, S. R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the Disability Attitude Implicit Association Test. *Rehabilitation Psychology*, 51(3), 202-213.

Ryan, K. M. (1981). Developmental Differences in Reactions to the Physically Disabled. *Human Development*, 24(4), 240-256.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.

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

Swaim, K.F., & Morgan, S.B. (200 1). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205.

Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: *A comparative study*. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.

Van Hooser, K. N. (2009). An investigation of preschool-aged children's perceptions of their peers with a disability.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479.

Wong, C.S., & Law, S.K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, pp: 243- 274.

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

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence* 33, 369–391.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πες μου λίγα πράγματα για εσένα και την οικογένειά σου:

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;.....

Είσαι: 1. Αγόρι 2. Κορίτσι

Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια που έχει ειδικές ανάγκες; 1. Ναι 2. Όχι

Υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο σου; 1. Ναι 2. Όχι

Υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη σου; 1. Ναι 2. Όχι

Από πού κατάγεται; 1. Από Ελλάδα 2. Από άλλη χώρα

Τι επίπεδο σπουδών έχουν οι γονείς σου;

1. Γυμνάσιο 2. Λύκειο 3. Πανεπιστήμιο 4. Δεν γνωρίζω

A. Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί -μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι- έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν ορισμένες ερωτήσεις για να απαντήσεις. Να απαντήσεις βάζοντας √ μόνο μέσα σε ένα κουτάκι □.

1. Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;

1.□ Σίγουρα Ναι 2. □ Μάλλον Ναι 3. □ Μάλλον Όχι 4. □ Σίγουρα Όχι

2. Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;

1.□ Σίγουρα Ναι 2.□ Μάλλον Ναι 3.□ Μάλλον Όχι 4.□ Σίγουρα Όχι.

3. Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;

1.□ Σίγουρα Ναι 2.□ Μάλλον Ναι 3.□ Μάλλον Όχι 4.□ Σίγουρα Όχι

4. Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου όπως τα λες στους φίλους σου;

1.□ Σίγουρα Ναι 2.□ Μάλλον Ναι 3.□ Μάλλον Όχι 4.□ Σίγουρα Όχι

5. Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

7. Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

8. Θα το καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

9. Θα τον έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίξετε;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

10. Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

11. Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν θα σε ενοχλούσε;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

12. Πιστεύεις ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

13. Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάζει τα ίδια βιβλία όπως και εσύ;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

14. Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

15. Θα ένιωθες φόβο γι' αυτό το παιδί εάν είχε νοητική καθυστέρηση;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

16. Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

17. Νομίζεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

18. Πιστεύεις ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα έχουν νοητική καθυστέρηση;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

19. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

20. Θα μπορούσες να καταλάβεις εάν ένα παιδί έχει νοητική καθυστέρηση κοιτώντας το πρόσωπό του;

1. Σίγουρα Ναι 2. Μάλλον Ναι 3. Μάλλον Όχι 4. Σίγουρα Όχι

B. Να απαντήσεις κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν διαφωνείς απόλυτα, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 1. Αν συμφωνείς απόλυτα, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 7. Αν δεν είσαι σίγουρος/η, κύκλωσε έναν αριθμό κοντά στο 4.

1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματα μου σε άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από τη μεριά του άλλου.	1	2	3	4	5	6	7
3. Είμαι άνθρωπος με κίνητρα	1	2	3	4	5	6	7
4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματα μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	1	2	3	4	5	6	7
6. Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
7. Αλλάζω συχνά γνώμη.	1	2	3	4	5	6	7
8. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Αισθάνομαι καλά με την εμφάνιση μου.	1	2	3	4	5	6	7
10. Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα	1	2	3	4	5	6	7

όταν θέλω.							
12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.	1	2	3	4	5	6	7
13. Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.	1	2	3	4	5	6	7
14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Δεν ξέρω πως να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
19. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή	1	2	3	4	5	6	7
22. Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί.	1	2	3	4	5	6	7
23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματα μου.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκαιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.	1	2	3	4	5	6	7
30. Προσπαθώ να ελέγγω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7