



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Ψυχολογίας

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**  
**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ: «ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ**  
**ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΑ ΕΚΦΟΒΙΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΟΚΚΑΛΗΣ**

**A.M. 221020**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ</b>	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ</b>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΙΔΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΙΔΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

**ΑΘΗΝΑ, 2022**

## Έκφραση Ευχαριστιών

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου, την επόπτρια μου κυρία Κωνσταντίνα Τσώλη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας, η οποία αποτέλεσε πολύτιμο σύμμαχο και συνοδοιπόρο για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Οι εύστοχες επισημάνσεις της, η άριστα επιστημονική κατάρτισή της, καθώς και η περίσσεια υπομονή της στις πολυπληθείς απορίες μου, κατά την διάρκεια συγγραφής του έργου, βοήθησαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας, αλλά και στην διαμόρφωση της τελικής μορφής της. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον διευθυντή των Ραλλείων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων Πειραιά, κύριο Βασίλειο Πανόπουλο, ο οποίος μου, έδωσε την άδειά του, παρέχοντάς μου όλα τα απαραίτητα μέσα, ώστε να διεξάγω την έρευνα μου απρόσκοπτα και ολοκληρωμένα. Επιπλέον, σημαντική ήταν και η συνεισφορά των παρακάτω εκπαιδευτικών, Άννα Κορακάκη, Αργυρώ Μάνθου, Ευθαλία Μουχτάρη, Μαρία Τσέρκη και Θεοδώρα Τζακώστα, εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Ράλλεια ΠΔΣ και στα τμήματα των οποίων μου επέτρεψαν να εκπονήσω την έρευνά μου. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τη ευγνωμοσύνη μου στους μαθητές που με πολλή χαρά και προθυμία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Ακόμη, πολλές ευχαριστίες θα πρέπει να αποδοθούν και σε πολλούς καθηγητές που βοήθησαν στην εκπόνηση της έρευνάς μου και στην κατάληξη του τελικού θέματος της εργασίας μου, όπως την Καθηγήτρια, κυρία Ευαγγελία Γαλανάκη, καθώς και τέλος στον Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, κύριο Θωμά Μπαμπάλη, χωρίς την συνεισφορά του οποίου, τίποτα από όλα αυτά δεν θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί.

## Περίληψη στην ελληνική γλώσσα

### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΑ ΕΚΦΟΒΙΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

#### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών δημοτικού και τις μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης. Ειδικότερα, διερευνήθηκε το αν και το κατά πόσο ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας ενδοσχολικά εκφοβισμένων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 115 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 9 έως 14 ετών με μέση ηλικία τα 9,98 έτη. Τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η Κλίμακα Μέτρησης Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Wagnild and Young (1993), το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Εκφοβισμού και Θυματοποίησης (Bullying and Victimization Questionnaire) (BVQ) του Dan Olweus (1993) και το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-CF) (Mavrouveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008· Petrides, 2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο και η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζουν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τους, καθώς παρατηρήθηκε πως παιδιά μικρότερων τάξεων παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας, καλής σχέσης με συνομηλίκους και αυτοεκτίμησης σε σχέση με παιδιά που φοιτούσαν στις ίδιες τάξεις, ενώ δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική στατιστική διαφοροποίηση στις μεταβλητές του σχολικού εκφοβισμού και της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησής τους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως όσο αυξάνονται τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και ειδικότερα η προσαρμοστικότητα, η συναισθηματική διάθεση, η κινητοποίηση, η έκφραση και αντίληψη συναισθημάτων τους, τόσο μειώνεται ο εκφοβισμός που ασκούν ο ένας στον άλλον. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα της προσαρμοστικότητας, της συναισθηματικής διάθεσης, της καλής σχέσης με τους συνομηλίκους, της αυτοεκτίμησης, αλλά και της κινητοποίησης σχετίζονται με την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, όπως επίσης και το γεγονός πως όσο αυξάνεται η έκφραση, η αντίληψη και η διαχείριση συναισθημάτων από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τόσο αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Τέλος, για μελλοντική μελέτη ενδείκνυται η διεύρυνση του αριθμού των συμμετεχόντων και ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας.

Λέξεις - Κλειδιά: *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Μαθητές Δημοτικού Σχολείου.*

## Περίληψη στην αγγλική γλώσσα (Abstract)

### EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RESSILIENCE OF PRIMARY SCHOOL BULLIED STUDENTS

#### Abstract

The present study examined the relationship between the effect of emotional intelligence of primary school students, and the variables of resilience, bullying and victimization. More specifically, it was studied whether the degree of emotional intelligence affects the resilience of primary school bullied students. The participants of the study were 115 primary school bullied students in total, aged 9-14 (average age 9,98 years). The research tools that were used in the study are the Mental Resilience Scale (Wagnild and Young, 1993), the Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ) (Olweus,1993) and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire, (TEIQue-CF) (Mavroveli, Petrides, Shove, &Whitehead, 2008· Petrides, 2009). The results showed that the gender and the grade of students affect their level of emotional intelligence, as it was observed that younger students exhibited higher levels of adaptability, proper relationship with their peers and self – esteem compared to students who were the same age and grade. However, no statistically significant differences were observed to the variables of school bullying and resilience as far as gender and grade is concerned. Moreover, the results of the study showed that while the levels of students' emotional intelligence are increasing, namely the factors of adaptability, affective disposition, motivation, emotion perception and expression, the levels of bullying that each student perpetrates to one another is decreasing. Lastly, the findings of the study showed that the increase of emotional intelligence, more specifically the factors of adaptability, affective disposition, proper peer relations, self – esteem, as well as the self - motivation of students is correlated with the increase of their mental resilience, as well as the fact that while the expression, the perception, the regulation of emotions of students that participated in the research is increasing, the mental resilience that these students are exhibiting is increasing as well. In conclusion, a larger number of participants and a combination of both qualitative and quantitative methods is suggested for future research.

Keywords: *Emotional Intelligence, School Bullying, Victimization, Resilience, Primary School Students.*

## Πίνακας Περιεχομένων

Έκφραση Ευχαριστιών.....	i
Περίληψη στην ελληνική γλώσσα .....	ii
Περίληψη στην αγγλική γλώσσα (Abstract) .....	iii
Περιεχόμενα Πινάκων .....	4
Περιεχόμενα Γραφημάτων .....	5
Α' Μέρος: Θεωρητικό Μέρος.....	6
1ο Κεφάλαιο: Προβληματική της μελέτης .....	6
1.1 Διατύπωση του προβλήματος .....	6
1.2. Σκοπός- Στόχοι της έρευνας.....	7
1.3. Σημαντικότητα έρευνας .....	8
1.4.Ερευνητικά Ερωτήματα .....	8
1.5. Οριοθετήσεις και περιορισμοί .....	9
1.6 Περιγραφή σημαντικών όρων.....	9
2ο Κεφάλαιο: Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	10
2.1 Πρόδρομοι και απαρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	10
2.1.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη (E.Q.) και Διανοητική Ευφυΐα (I. Q.) .....	12
2.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	13
2.2.1 Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τον Daniel Goleman .....	13
2.2.2. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά του Mayer, Salovey και Caruso	14
2.2.3 Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τον Bar – On.....	15
2.3 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	15
2.3.1 Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso ..	17
2.3.1.1. Χαρακτηριστικά του ατόμου με συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τους Mayer, Salovey & Caruso.....	19
2.3.1.2 Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μοντέλο Mayer, Caruso & Salovey .....	19
2.3.2 Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar On .....	20
2.3.2.1 Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Bar-On .....	23
2.3.3 Το μοντέλο του Daniel Goleman για την συναισθηματική επάρκεια.....	26
2.3.3.1 Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το μοντέλο Goleman	33
2.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση.....	35
2.4.1 Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα	35
2.4.2 Τρόποι εφαρμογής εκπαιδευτικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα	36

2.4.3 Ενσωμάτωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στα Αναλυτικά Προγράμματα .....	37
2.4.4 Διδακτικές στρατηγικές ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης .....	38
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Σχολικός Εκφοβισμός .....</b>	<b>42</b>
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Σχολικός Εκφοβισμός» .....	42
3.2 Διαφοροποιήσεις του όρου από συναφείς έννοιες .....	43
3.3 Είδη και μορφές του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης .....	44
3.3.1 Παραδοσιακές και σύγχρονες μορφές εκφοβισμού .....	48
3.4 Χαρακτηριστικά μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού	50
3.4.1 Χαρακτηριστικά των μαθητών που δέχονται εκφοβισμό .....	50
3.4.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό.....	53
3.5 Ο ρόλος των «μαθητών – θεατών» στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	55
3.6 Ρόλοι των μαθητών (εκτός των άμεσα εμπλεκομένων) στα εκφοβιστικά περιστατικά	58
<b>4ο Κεφάλαιο: Ψυχική Ανθεκτικότητα .....</b>	<b>59</b>
4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας .....	59
4.2 Το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας των Richardson et al (1990) .....	61
4.3 Προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.....	63
α) Παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών ....	63
β) Παράγοντες που σχετίζονται με οικογενειακά χαρακτηριστικά .....	64
γ) Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνία και κουλτούρας .....	65
4.4 Χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών .....	67
4.5 Έξι τομείς που υποβοηθούν στην διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας..	70
4.6 Τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resiliency Wheel) .....	73
4.7 Εμπόδια στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών .....	73
4.8 Προφίλ ψυχικά ανθεκτικών μαθητών.....	75
4.8.2 Προφίλ μαθητή που χρειάζεται ενίσχυση της ψυχικής του ανθεκτικότητας	76
<b>B' Μέρος: Ερευνητικό Μέρος.....</b>	<b>78</b>
<b>5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας .....</b>	<b>78</b>
5.1 Συμμετέχοντες της έρευνας .....	78
5.2 Όργανα μέτρησης.....	78
5.2.1 Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale) των Wagnild και Young (1993)	78
5.2.2 Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Εκφοβισμού και Θυματοποίησης (Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ) του Dan Olweus (1993) .....	79
5.2.3 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-CF).....	80

5.3 Συλλογή δεδομένων .....	81
5.4 Ανάλυση δεδομένων.....	81
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Εξαγωγή Αποτελεσμάτων.....</b>	<b>82</b>
6.1 Περιγραφική στατιστική.....	82
6.1.1 Αποτελέσματα 1 <sup>ης</sup> Ενότητας: Δημογραφικά Στοιχεία.....	82
6.1.2. Αποτελέσματα 2ης Ενότητας: Συναισθηματική νοημοσύνη.....	89
6.1.3 Αποτελέσματα 3 <sup>ης</sup> Ενότητας: Εκφοβισμός και Θυματοποίηση.....	103
6.1.4 Αποτελέσματα 4 <sup>ης</sup> Ενότητας: Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών .....	106
6.2 Επαγωγική στατιστική.....	108
6.2.1 Αποτελέσματα 1 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	109
6.2.2 Αποτελέσματα 2 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	110
6.2.3 Αποτελέσματα 3 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	111
6.2.4 Αποτελέσματα 4 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	112
<b>7ο Κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα Έρευνας .....</b>	<b>113</b>
7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της μελέτης.....	113
7.2 Συμπεράσματα της έρευνας .....	116
7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	118
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>120</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>132</b>

## Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 2.1 Το μοντέλο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On: Περιγραφή των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που το αποτελούν .....	23
Πίνακας 2.2 Το μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική επάρκεια .....	28
Πίνακας 2.3 Περιγραφή των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που περιλαμβάνει το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια .....	33
Πίνακας 3.4 Άμεσες και έμμεσες μορφές του σχολικού εκφοβισμού .....	45
Πίνακας 4.5 Ενδογενείς και περιβαλλοντικοί παράγοντες που υποβοηθούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (βάλε παραπομπή).....	69
Πίνακας 6.6 Φύλο συμμετεχόντων έρευνας Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.7 «Πόσο χρονών είσαι;».....	78
Πίνακας 6.8 «Σε ποια τάξη πηγαίνεις;» .... Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.9 «Ο μπαμπάς σου τελείωσε...».....	80
Πίνακας 6.10 «Η μαμά σου τελείωσε...» ... Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.11 «Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο μπαμπάς σου;» Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.12: «Σε ποια χώρα γεννήθηκε η μαμά σου;» Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.13 Προσαρμοστικότητα .....	90
Πίνακας 6.14: Συναισθηματική διάθεση .....	92
Πίνακας 6.15: Έκφραση των συναισθημάτων Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.16: Αντίληψη των συναισθημάτων Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.17: Διαχείριση των συναισθημάτων Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.18: Χαμηλή παρορμητικότητα . Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Πίνακας 6.19: Σχέση με συνομηλίκους .....	99
Πίνακας 6.20: Αυτοεκτίμηση .....	101
Πίνακας 6.21: Κινητοποίηση .....	102
Πίνακας 6.22: Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;.....	98
Πίνακας 6.23: Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις;.....	106
Πίνακας 6.24: Cronbach's Alpha .....	108
Πίνακας 6.25: Διαφοροποιήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών .....	109
Πίνακας 6.26: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την τάξη, τον σχολικό εκφοβισμό και την ψυχική ανθεκτικότητα .....	111



Πίνακας 6.27: Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον σχολικό εκφοβισμό .....	111
Πίνακας 6.28: Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα.....	112

## Περιεχόμενα Γραφημάτων

Γράφημα 6.1 Φύλο Συμμετεχόντων Έρευνας .....	83
Γράφημα 6.2: «Πόσο χρονών είσαι;» .....	84
Γράφημα 6.3 «Σε ποια τάξη πηγαίνεις;».....	85
Γράφημα 6.4: «Ο μπαμπάς σου τελείωσε...» .....	86
Γράφημα 6.5 : «Η μαμά σου τελείωσε...» .....	87
Γράφημα 6.6 «Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο μπαμπάς σου;».....	88
Γράφημα 6.7: «Σε ποια χώρα γεννήθηκε η μαμά σου;» .....	89
Γράφημα 6.8 Προσαρμοστικότητα..... Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.9 Συναισθηματική διάθεση .... Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.10 Έκφραση Συναισθημάτων .Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.11: Αντίληψη των συναισθημάτωνΣφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.12 Διαχείριση των συναισθημάτωνΣφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.13: Χαμηλή παρορμητικότηταΣφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.14: Σχέση με τους συνομηλίκους.....	94
Γράφημα 6.15 Αυτοεκτίμηση..... Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.16 Κινητοποίηση.....	97
Γράφημα 6.17 «Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;»Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Γράφημα 6.18 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις;».....	102
Γραφήματα 6.19-6.21: Διαφοροποιήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών.....	110

## **Α' Μέρος: Θεωρητικό Μέρος**

### **1ο Κεφάλαιο: Προβληματική της μελέτης**

#### **1.1 Διατύπωση του προβλήματος**

Παρά τη βελτίωση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενσωμάτωση ολοένα και περισσότερων καινοτόμων παιδαγωγικών και ψυχοπαιδαγωγικών στρατηγικών στη γενική ή και στην ειδική εκπαιδευτική διαδικασία, σημαντικές διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν μια γενικότερη αύξηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, όπως επίσης και μια αντίστοιχη αύξηση της προσπάθειας αντιμετώπισης του από μια πληθώρα παραγόντων, όπως εκπαιδευτικοί, ειδικοί ψυχικής υγείας και γονείς (Smith & Boulton, 1991). Ο σχολικός εκφοβισμός παραμένει ένα φαινόμενο το οποίο συναντάται κυρίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως δημοτικά σχολεία και θα μπορούσε δυνητικά να θεωρηθεί ως ένα υποσύνολο επιθετικής συμπεριφοράς κατά την οποία ένας μαθητής υφίσταται συστηματικά βίαιες ή και επιθετικές πράξεις διαρκώς από έναν συνομήλικο ή μεγαλύτερης ηλικίας συμμαθητή του, ή μια παρέα συνομηλίκων συμμαθητών του, για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Olweus, 1995). Το φαινόμενο διακρίνεται και για τον μη προκλητικό και για τον επαναληπτικό χαρακτήρα του, ενώ το παιδί που διαπράττει τον εκφοβισμό γίνεται αντιληπτό ως ισχυρότερο, εν αντιθέσει με το παιδί που υφίσταται τον εκφοβισμό, το οποίο εκλαμβάνεται ως αδύναμο και το οποίο δεν έχει την ικανότητα να ανταποδώσει την προσβολή ισότιμα (Κατσιγιάννη & Ξανθάκου, 2002).

Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δυνατότητα να επιστρατεύσουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, με απώτερο σκοπό τη συναισθηματική θωράκιση των μαθητών τους, μέσα από την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Με βάση τον Goleman (1995), ως συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οριστεί ένα ευρύτερο και πολυπληθές σύνολο τόσο ικανοτήτων, όσο και δεξιοτήτων οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα στο να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική ή την εξαιρετική επίδοσή τους. Η συναισθηματική αγωγή, όντας άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αυτή ενσωματώνεται στα Α.Π. της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (E.Q.) και την αναστολή συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, τα οποία ενδέχεται να αναστείλουν την διαδικασία μάθησης (Caplan, et al; Cohen, 1999). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως έχει αποδειχθεί ύστερα από έρευνες, διακατέχονται από μια γενικότερη θετική στάση προς την συναισθηματική αγωγή (Θεοδοσάκης, 2010), η οποία τους

δίνει την ευκαιρία στο να βοηθούν τους μαθητές τους στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στο να ζητούν βοήθεια για την διαχείρισή τους, στο να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, στο να αντιλαμβάνονται την θέση και την οπτική των άλλων (Θεοδοσάκης, 2011).

Επιπλέον, μεταξύ άλλων οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που εφαρμόζουν στην διδασκαλία τους μπορούν να τονώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ενδοσχολικά εκφοβισμένων μαθητών τους. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα αναγκαίο εφόδιο για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γενικότερα για όλους τους νέους ανθρώπους. Σύμφωνα με τους Rirkin και Hooperman (1991), ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα αναγέννησης των ανθρώπων, επαναφοράς και επιτυχημένης επαναπροσαρμογής τους στο περιβάλλον παρά τις οποιεσδήποτε αντιξοότητες και η ανάπτυξη κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επάρκειας, παρά τα άγχη της σύγχρονης ζωής. Σύμφωνα με τους Amado και Freire (2003), ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαίνοντα ρόλο στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών που εκφοβίζονται, μέσα από την θέσπιση βασικών κανόνων συμπεριφοράς που βασίζονται στον σεβασμό, στην προώθηση της συνεργατικής εργασίας με γνώμονα την δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των συνομήλικων, ενώ με βάση την έρευνα των Elliot et al (2010), η διαθεσιμότητα των δασκάλων στους μαθητές αυξάνει την πιθανότητα να απευθυνθούν οι τελευταίοι στους πρώτους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με κάποιο περιστατικό εκφοβισμού.

## **1.2. Σκοπός- Στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών δημοτικού στους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας και του εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ειδικότερα, διερευνήθηκε το αν και το κατά πόσο ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας ενδοσχολικά εκφοβισμένων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

Αρχικά, ο πρώτος ερευνητικός στόχος της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με την θυματοποίηση και με τον εκφοβισμό. Επιπλέον, ο δεύτερος στόχος της μελέτης αποτέλεσε η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Τέλος, ερευνητικό στόχο της εργασίας αποτέλεσε και η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της θυματοποίησης.

### **1.3. Σημαντικότητα έρευνας**

Η σημαντικότητα της έρευνας που εκπονήθηκε έγκειται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός πως μελέτησε δύο από τις πιο σημαντικές δεξιότητες των παιδιών για την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, την συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο αποπειράθηκε η διερεύνηση της πιθανότητας επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στον βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, ειδικότερα σε παιδιά τα οποία έχουν εκφοβισθεί ενδοσχολικά.

Συγκεκριμένα, οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν μελετηθεί ελάχιστα στην ελληνική βιβλιογραφία, πόσο μάλλον δε σε ελληνικό παιδικό πληθυσμό, ο οποίος φοιτάει σε ελληνικά δημοτικά σχολεία και ενδέχεται να έχει υποστεί θυματοποίηση ή και να έχει ασκήσει σχολικό εκφοβισμό. Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες κατανόησης της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και του βαθμού της ψυχικής ανθεκτικότητας, ειδικότερα σε πληθυσμό ο οποίος ενδέχεται να έχει υποστεί ή και ενδέχεται να έχει ασκήσει εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπόψιν τα ολοένα και αυξανόμενα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου, η μελέτη αυτή ευελπιστεί στο να προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να αποσαφηνιστεί πλήρως αν τελικά η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τα ενδοσχολικά εκφοβισμένα παιδιά και το κυριότερο, αν τελικά μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητά τους, προσφέροντας τους την δύναμη και την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν πολλαπλά φαινόμενα εκφοβισμού.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο και να συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να αξιοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, ενισχύοντας ταυτόχρονα με αυτόν τον τρόπο και την ψυχική ανθεκτικότητά τους και κατ' επέκταση την δυνατότητά τους να αντιμετωπίσουν αντίστοιχα φαινόμενα εκφοβισμού.

### **1.4.Ερευνητικά Ερωτήματα**

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τον σκοπό και τον ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- Το φύλο και η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη;
- Το φύλο και η τάξη φοίτησης επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό που δέχονται ή προκαλούν οι μαθητές στα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητά τους;

- Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το επίπεδο σχολικού εκφοβισμού που δέχονται ή προκαλούν οι μαθητές στο σχολείο τους;
- Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών επηρεάζει το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας τους;

### 1.5. Οριοθετήσεις και περιορισμοί

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας διακρίνεται από ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Αρχικά, η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας διεξάχθηκε μόνο σε παιδιά τα οποία φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο και όχι σε εφηβικό πληθυσμό, ο οποίος φοιτούσε στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ο λόγος για τον οποίο πραγματοποιήθηκε εστίαση σε μαθητές δημοτικού συνίσταται στο γεγονός που οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη, τον εκφοβισμό και την θυματοποίηση διεξάγονται συνήθως αντλώντας δείγμα από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές δημοτικού σχολείου (ηλικιών 9,10,11,12 ετών) Δ', Ε' και Στ' τάξης. Συνεπώς, τα αποτελέσματά της μελέτης δεν μπορούν να γενικευθούν σε μαθητές που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (Α, Β' και Γ' Δημοτικού) και σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, όπως Γυμνασίου ή Λυκείου. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα ήταν διότι θεωρήθηκε πως μπορούσε να κατανοήσει καλύτερα και επαρκέστερα τις έννοιες και τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτέλεσε στην συντριπτική πλειοψηφία του μαθητές Δημοτικού ελληνικής καταγωγής (με ελάχιστες εξαιρέσεις). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε αλλοδαπό πληθυσμό. Ο λόγος που οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ως επί το πλείστον ελληνικής καταγωγής, ήταν διότι η έρευνα διεξάχθηκε σε σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές ελληνικής καταγωγής. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο και κλίμακες αυτοαναφοράς) και όχι ποιοτικές μέθοδοι, όπως διενέργεια συνεντεύξεων ή εφαρμογή μεθόδων παρατήρησης. Ο αριθμός των εξεταζόμενων μεταβλητών είναι εννοιολογικά, θεωρητικά και στατιστικά περιορισμένος.

### 1.6 Περιγραφή σημαντικών όρων

- **Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence):** Ένας αρχικός ορισμός της έννοιας που διατυπώθηκε από δύο ερευνητές τον Mayer και τον Salovey ήταν ο εξής: «Είναι το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και πράξη» (Salovey & Mayer, 1990). Ωστόσο, επανήλθαν το 1997, θέλοντας να τονίσουν αλληλεπιδράσεις συναισθηματικού και γνωστικού χαρακτήρα, και διατύπωσαν τον εξής ορισμό: «Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την

ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι ακριβώς, να αξιολογείς και να εκφράζεις τα συναισθήματα, την ικανότητα να προσεγγίζεις και να παράγεις συναισθήματα όταν διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και τη συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα για να προωθείς τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1997, σ.10).

- **Σχολικός Εκφοβισμός (School Bullying):** Ο Dan Olweus αποτελεί έναν από τους πρωτοπόρους μελετητές του φαινομένου του «σχολικού εκφοβισμού» (*bullying*). Κατά τον ορισμό του, ως σχολικός εκφοβισμός *bullying* ορίζεται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, κατά την οποία «ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες που εκτελούνται από έναν ή περισσότερους μαθητές. Αρνητική ενέργεια θεωρείται όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ταλαιπωρήσει κάποιον άλλον» (Olweus, 2009).
- **Ψυχική Ανθεκτικότητα (Mental Resilience):** Σύμφωνα με τους Rirkin και Hooperman (1991) ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα αναγέννησης των ανθρώπων, επαναφοράς και επιτυχημένης επαναπροσαρμογής τους σε ένα περιβάλλον παρά τις οποιεσδήποτε αντιξοότητες και η ανάπτυξη κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επάρκειας, παρά τα άγχη της σύγχρονης ζωής.

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συναισθηματική Νοημοσύνη

### 2.1 Πρόδρομοι και απαρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης

Κατά το πέρασμα των αιώνων, οι άνθρωποι κατείχαν την δεξιότητα αντίληψης συναισθημάτων, των προβλημάτων και των λύσεων τους, αλλά και τον διαφορετικό χειρισμό που απαιτούσε η αντιμετώπιση κάθε μεμονωμένης περίπτωσης. Άλλωστε, ο προβληματισμός σχετικά με την ύπαρξη κάποιου άλλου είδους νοημοσύνης, με εξαίρεση τα ήδη γνωστά ξεκινά από την Αρχαία Ελλάδα. Συγκεκριμένα, ο Goleman στο πρώτο του βιβλίο ξεκινά την παρουσίαση της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τα λόγια του Αριστοτέλη, όπως αυτός τα έχει διατυπώσει στο δημοφιλές φιλοσοφικό έργο του με τίτλο «*Ηθικά Νικομάχεια*». Συγκεκριμένα, ο φιλόσοφος αναφέρει πως κάθε άνθρωπος μπορεί να θυμώσει. Κάτι τέτοιο θεωρεί πως θα ήταν άλλωστε εύκολο. Ωστόσο, το να θυμώσει κάνεις με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο, αυτό είναι κάτι που δεν είναι εύκολο (Goleman 2019 · Πλατσίδου 2010).

Παρά την απροσδόκητη δημοφιλία που έχει λάβει η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης τα τελευταία χρόνια, στην πραγματικότητα η έννοια είχε αρχίσει να διαμορφώνεται αρκετά ωρίτερα, καθώς έχουν παρατηρηθεί σε αυτήν καταβολές στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία διατυπώθηκε

πρώτα από τον Edward Thorndike το 1920. Από το ξεκίνημα της μελέτης της γενικότερης έννοιας της νοημοσύνης στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι ψυχολόγοι, στην προσπάθειά τους να εξετάσουν και να ερμηνεύσουν, όσο το δυνατόν πληρέστερα και εγκυρότερα τη συγκεκριμένη έννοια, έχουν διατυπώσει πολλαπλές θεωρίες (Πλατσίδου, 2010).

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω στοιχεία θα μπορούσε να ειπωθεί πως κατά την μελέτη των επιμέρους ειδών νοημοσύνης μπορούν δυνητικά να προκύψουν τρεις νέες γενικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά την αφηρημένη νοημοσύνη, με την οποία αναφερόμαστε στην ικανότητα κατανόησης και χειρισμού λεκτικών και νοητικών πληροφοριών από τους ανθρώπους και του χειρισμού μαθηματικών συμβόλων, λογικών σχέσεων κ.α. Η δεύτερη γενική κατηγορία νοημοσύνης, αφορά την πρακτική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν και να χειρίζονται συγκεκριμένα αντικείμενα, ενώ η τρίτη και τελευταία γενική κατηγορία νοημοσύνης, η κοινωνική, αφορά την ατομική ικανότητα διαχείρισης και κατανόησης των ανθρώπινων σχέσεων. Οι δύο πρώτες κατηγορίες νοημοσύνης, η αφηρημένη και η πρακτική, αποτελούν το αντικείμενο έρευνας και ερμηνείας των περισσότερων σύγχρονων θεωριών νοημοσύνης, ενώ η τρίτη, η κοινωνική, αποτελεί το αντικείμενο μελέτης λιγότερων ερευνητών, λόγω της σχετικής δυσκολίας στον προσδιορισμό και στην επιτυχή μέτρησή της. Ο Edward Thorndike (1920) όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις»* (σ. 228).

Αργότερα, οι Moss, Hunt, Omwake, & Ronning (1927) όρισαν την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα κάποιου να έχει ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, ο Vernon (1933) απέδωσε με περισσότερη λεπτομέρεια την συγκεκριμένη έννοια, ως την ικανότητα κάποιου να συνυπάρχει αρμονικά με άλλα άτομα και να διαθέτει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται, ώστε να συμβιώνει αρμονικά με άλλους ανθρώπους, να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, να εκδηλώνει ευαισθησία για ζητήματα τα οποία αφορούν τον κοινωνικό του περίγυρο, ακόμη και το να διαθέτει μια ενορατική (διαισθητική) αντιληπτική ικανότητα σχετικά με τις διαθέσεις ή τα χαρακτηριστικά ανθρώπων των οποίων δεν είναι γνώριμος (Πλατσίδου, 2010).

Ο Gardner (1983) στο βιβλίο του με τίτλο «Frames of The Mind», πρώτος διατύπωσε την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Στην θεωρία αυτή ενσωματώθηκαν δύο καινούργιες διαστάσεις της νοημοσύνης: η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική. Συγκεκριμένα, ο Gardner διατύπωσε στην θεωρία του την άποψη πως κάθε άνθρωπος διαθέτει περίπου εννιά ξεχωριστές δεξιότητες-ικανότητες, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Επιπλέον, υποστήριξε πως οι δεξιότητες αυτές αποτελούν από μόνες τους βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους, ενώ συνδυάζονται μοναδικά για κάθε άνθρωπο

ξεχωριστά. Με βάση την θεωρία του Gardner, ο άνθρωπος διαθέτει τα εξής είδη νοημοσύνης: την μουσική, την σωματική – κιναισθητική, τη λογικομαθηματική, την γλωσσική, , την διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη φυσιοκρατική νοημοσύνη και τέλος την υπαρξιακή νοημοσύνη (Θεοδοσιάκης, 2011).

Συγκεκριμένα, η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ατομική ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, των διαθέσεων και των κινήτρων των άλλων ανθρώπων, όπως επίσης και στην ικανότητα ομαλής συνεργασίας και επικοινωνίας με άλλους, ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά ως επί το πλείστον την ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, των συναισθημάτων και των κινήτρων του εαυτού καθώς και στην ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος στο να ενεργεί και να δρα με βάση την συγκεκριμένη γνώση. Η θεωρία του Gardner κατόρθωσε να γίνει σε ιδιαίτερα σύντομο χρονικό διάστημα ιδιαίτερος δημοφιλής σε ψυχολόγους, παιδαγωγούς, θεωρία η οποία άσκησε σημαντική επιρροή στο σχεδιασμό τυπικής εκπαίδευσης μαθητών του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η εμπειρική σύνδεση των δύο αυτών μορφών νοημοσύνης, της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής, δεν έχει επιτευχθεί επαρκώς όπως αναμενόταν. Ωστόσο, το συμπέρασμα που εξάχθηκε είναι ότι βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης της κοινωνικής, διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, αποτελεί η ικανότητα κάποιου να συγχρονίζεται και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του (Πλατσίδου, 2010).

### **2.1.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη (E.Q.) και Διανοητική Ευφυΐα (I. Q.)**

Αν αποσκοπούσαμε στην απόδοση ενός σαφή ορισμού για το δείκτη της διανοητικής ευφυΐα (I.Q.), θα μπορούσε να ειπωθεί πως αποτελεί έναν αριθμό, ο οποίος εκφράζει την σχετική ατομική ευφυΐα κάποιου, η οποία σύμφωνα με το τυποποιημένο τεστ που είναι διαθέσιμο, αποτελεί τον λόγο της διανοητικής του ηλικίας προς την χρονολογική ηλικία και αυτόν, πολλαπλασιάζοντάς τον με το εκατό. Ο δείκτης της διανοητικής ευφυΐα αποτελεί το μέτρο των γνωστικών ικανοτήτων, όπως της μαθησιακής ικανότητας, της κατανόησης, και της αντιμετώπισης πρωτόγνωρων καταστάσεων, της οξύτητας στο πνεύμα, της λογικής και των αναλυτικών ικανοτήτων (Θεοδοσιάκης, 2011).

Από την άλλη, ωστόσο, ο δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης φανερώνει την ατομική ικανότητα που διαθέτει κάποιος στην καθημερινή χρήση των συναισθημάτων και των ικανοτήτων του, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται κυρίως στη γνώση, στον έλεγχο και στον χειρισμό ατομικών συναισθημάτων. Επιπλέον, μέσα στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβάνονται ακόμη και η διαίσθηση, η δημιουργικότητα, η συναισθηματική ευκαμψία, η προσαρμοστικότητα, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η αρχηγική ικανότητα, η ακεραιότητα, η αυθεντικότητα, οι ενδοπροσωπικές και οι διαπροσωπικές δεξιότητες (Goleman, 1995).

Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά το μέτρο χρήσης τόσο των συναισθημάτων, όσο και των γνωστικών ικανοτήτων, ενώ ο δείκτης διανοητικής ευφυΐας (I.Q.) καταδεικνύει σε μεγάλο βαθμό



την ευφυΐα του επιδεικνύει ένα άτομο σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την γενικότερη επιτυχία του ανθρώπου στην ζωή του. Επιπλέον, η διάκριση των διαφορών μεταξύ των δύο εννοιών, είναι σημαντική και αναγκαία για την ανάπτυξη του ηλίικου ή του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, το IQ δεν επαρκεί από μόνο του προκειμένου ένα άτομο να εξασφαλίσει επιτυχία στην εργασία του αυτόματα, ωστόσο για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό, θα πρέπει να αναπτύξει και άλλες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (Θεοδοσάκης, 2011).

## **2.2 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Γίνεται ευρύτερα αποδεκτό πως μέσα στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβάνονται διαφορετικά σύνολα ικανοτήτων και δεξιοτήτων που δίνουν την ευκαιρία σε έναν άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές του καταστάσεις, τόσο τις προσωπικές, όσο και των άλλων ατόμων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Πάντως, σε γενικές γραμμές η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια νοητική ικανότητα, η οποία βρίσκει πεδίο εφαρμογής σε πληροφορίες ή καταστάσεις, οι οποίες διαθέτουν κάποια μορφή συναισθηματικού περιεχομένου. Συνεπώς, αυτές οι δύο βασικές παραδοχές δικαιολογούν και από μόνες τους δύο όρους, με βάση τους οποίους αυτή προσδιορίζεται. Ο πρώτος όρος είναι η νοημοσύνη, καθώς αφορά μία αμιγώς νοητική λειτουργία και ο δεύτερος όρος είναι το συναίσθημα, γιατί αναφέρεται σημαντικά στο μέρος που σχετίζεται με το θυμικό του ανθρώπου. Από το σημείο αυτό και έπειτα, ξεκινά η παρατήρηση και η διαφοροποίηση μεταξύ των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, μέσα από τις οποίες άλλοτε δίνεται έμφαση, είτε στον έναν ειδοποιό όρο της έννοιας (στο συναίσθημα ή στην νοημοσύνη), είτε σε ορισμένες διαστάσεις του ενός από τους δύο, είτε ακόμη και στους δύο (Πλατσίδου, 2010). Εντούτοις, είναι αρκετά δύσκολο για κάποιον να προσδιορίσει επαρκώς την συναισθηματική νοημοσύνη, εκτός και αν αυτή προσδιορίζεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

### **2.2.1 Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τον Daniel Goleman**

Ο Daniel Goleman το 1995, συγγράφοντας το βιβλίο του που εκδόθηκε με τίτλο *«Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ»*, υποστήριξε την άποψη ότι ο υψηλός δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί την ειδοποιό διαφορά που καθορίζει την προσωπική επιτυχία των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τον υψηλό ή τον χαμηλό βαθμό του κλασσικού δείκτη ευφυΐας τους (I.Q.). Στο βιβλίο αυτό, ο Goleman (1995) διατύπωσε το μεικτό μοντέλο Σ.Ν., το οποίο σχετιζόταν με *«τις ικανότητες να μπορεί να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του και να επιμένει ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να μην αφήνει την ανησυχία να εμποδίζει την ικανότητα για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και να ελπίζει»* (Goleman, 1995, σ. 34). Ακόμη, επεκτείνοντας τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, ανέφερε για αυτήν: *«Συναισθηματική νοημοσύνη είναι οτιδήποτε σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου, το πώς τα πας*

*με τους ανθρώπους, και το πώς εργάζεσαι μέσα σε ομάδες. Είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου, και να επιμένεις ενάντια στη ματαίωση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίηση, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις σου και να συναισθάνεσαι τους άλλους» (Goleman, 1995, σ. 43).*

Στην συνέχεια, από κοινού μαζί με τον ερευνητή Richard Boyatzis, διατύπωσαν έναν αναθεωρημένο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τον οποίο *«... συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται, όταν ένα άτομο επιδεικνύει τις ικανότητες που συνιστούν αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες στις σωστές στιγμές και τρόπους να είναι αποτελεσματικό στην κατάσταση με επαρκή συχνότητα» (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000, σ. 344).*

### **2.2.2. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνη κατά του Mayer, Salovey και Caruso**

Μια άλλη πολύ σημαντική περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την έννοια. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην επιστημονική κοινότητα. Ο συγκεκριμένος εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας έχει διατυπωθεί από τον Αμερικανό ψυχολόγο και ερευνητή, τον (John) Jack Mayer, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του New Hampshire και τον Peter Salovey, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Yale. Και οι δύο ερευνητές έχουν διακριθεί για την ερευνητική και ακαδημαϊκή τους δραστηριότητα στο τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Ένας από τους αρχικούς ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης που διατυπώθηκε από τους δύο αυτούς ερευνητές ήταν ο εξής: *Συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «μια μορφή κοινωνικής ευφύιας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σ.433).* Ο ορισμός αυτός καταδεικνύει με τον πιο έκδηλο πλέον τρόπο, ότι τα συναισθήματα έχουν την δυνατότητα να κατευθύνουν την λογική σκέψη, αλλά και τις πράξεις που αποσκοπούν στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων. Το 1995, προστέθηκε στην ερευνητική ομάδα, ο David Caruso, ο οποίος ασχολείται με θέματα εργασιακής ψυχολογίας στην εταιρία EI Skills Group που ίδρυσε ο ίδιος και είναι επιστημονικός συνεργάτης στο Πανεπιστήμιο του Yale. Μέσα από την διατύπωση του μοντέλου από τους τρεις ερευνητές τονίζονται οι τρεις συνιστώσες του: η αξιολόγηση της έκφρασης των συναισθημάτων, η συναισθηματική ρύθμιση και η συναισθηματική διαχείριση.

Οι ερευνητές επανερχόμενοι το 1997 και αποσκοπώντας να επισημάνουν αλληλεπιδράσεις συναισθηματικού και γνωστικού χαρακτήρα, διατύπωσαν έναν νέο ορισμό. Συγκεκριμένα, όρισαν την συναισθηματική νοημοσύνη ως *«την ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι ακριβώς, να αξιολογείς και να εκφράζεις τα συναισθήματα, την ικανότητα να προσεγγίζεις και να παράγεις συναισθήματα, όταν*

διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και τη συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα για να προωθείς τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1997, σ.10).

### **2.2.3 Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τον Bar – On**

Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο Reuven Bar-On εισάγει αρχικά τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποσκοπώντας με αυτόν τον τρόπο σε μια ενοποιητική θεώρηση και διαχείρισή του. Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Bar – On, ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται «*μια σειρά από μη γνωστικές ικανότητες, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις*». (Bar-On, 1997, p. 14). Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, η συναισθηματική και η κοινωνική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε πολύ βασικές συνιστώσες, οι οποίες είναι: *οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η διαχείριση του άγχους, η προσαρμοστικότητα και η γενική διάθεση* (Bar-On, 2006, pp. 14 - 23). Ακόμη, μια ακόμη συνεισφορά του Bar-On, ήταν το 1992 η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, με τίτλο «*Emotional Quotient Inventory*», ή αλλιώς εν συντομία «*EQ-I*».

### **2.3 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Σε γενικές γραμμές όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σχετικά με την εννοιολογική ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, την περιγράφουν ως μια σύνθετη έννοια, μέσα στην οποία συμπεριλαμβάνονται πολλαπλές διαστάσεις, όπως ικανότητες, χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ιδιότητες κλπ., ενώ πολλά από αυτά κάνουν σημαντική αναφορά και σε πολλαπλούς τομείς της ανθρώπινης φύσης, όπως το γνωστικό δυναμικό, τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Τα θεωρητικά μοντέλα Σ.Ν., ανάλογα το σημείο εστίασής τους, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

**α) Μοντέλα ικανότητας:** Τα συγκεκριμένα μοντέλα θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια νοητική ικανότητα, αντίστοιχη με την δομή και την οργάνωσή της με άλλα είδη νοημοσύνης, όπως για παράδειγμα τις γνωστικές ικανότητες. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία των μοντέλων ικανότητας.

**β) Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα:** Παρέχουν την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνδυαστικά, τα οποία απαρτίζονται από προσαρμοστικές ικανότητες, χαρακτηριστικά γνωρίσματα, καθώς και επίσης και προδιαθέσεις. Αντίστοιχο μοντέλο είναι αυτό που διατύπωσε ο Reuven Bar – On.

**γ) Μοντέλα επίδοσης:** Τα εν λόγω μοντέλα έχουν την ικανότητα να προσφέρουν εξηγήσεις αλλά και σημαντικές προβλέψεις, σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ατομική επίδοση σε οποιαδήποτε ασχολία, με βάση τον τρόπο που ένα άτομο οργανώνει τα συναισθηματικά, κοινωνικά και προσωπικά

χαρακτηριστικά του. Το μοντέλο του Daniel Goleman, αποτελεί ένα μοντέλο που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία.

Σύμφωνα με άλλη ταξινόμηση, τα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συνοψισθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

**α) Μοντέλα ικανότητας:** Στην συγκεκριμένη κατηγορία παρατηρείται ένα είδος ταύτισης, με την κατηγορία των μοντέλων ικανότητας, μέσα από την οποία συμπεριλαμβάνονται μοντέλα, όπως αυτό των Mayer, Salovey, Caruso κ.α. Τα εν λόγω μοντέλα, δίνουν έμφαση στην ικανότητα ενός ατόμου να επεξεργάζεται συναισθηματικές πληροφορίες, ενώ ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται την συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, άμεσα συσχετιζόμενο με τα ατομικά συναισθήματα.

**β) Μικτά μοντέλα:** Στην συγκεκριμένη κατηγορία εμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό τα μοντέλα των δύο τελευταίων κατηγοριών, με βάση την προηγούμενη ταξινόμηση. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτής τη κατηγορίας, η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται συνδυαστικά από μη γνωστικές ικανότητες, από χαρακτηριστικά προσωπικότητας, από παράγοντες κινήτρων, και τέλος από ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες λειτουργούν καθοριστικά στο βαθμό της επιτυχημένης αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων, καθώς επίσης των κοινωνικών και των ηθικών ικανοτήτων. Μοντέλα που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία αφορούν αυτά του Daniel Goleman, του Reuven Bar-On και των Petrides και Furnham.

Το γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης φανερώνει την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αποσαφηνίζεται και προσδιορίζεται το περιεχόμενο της. Αντιστοίχως με άλλες έννοιες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί στον τομέα της ψυχολογίας, όπως η έννοια της προσωπικότητας ή η έννοια της νοημοσύνης, οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις δεν ανταγωνίζονται η μία την άλλη, αλλά διακρίνονται ως επί το πλείστον για τον συμπληρωματικό τους χαρακτήρα, εφόσον η καθεμιά εστιάζει σε μία ορισμένη όψη της έννοιας, η οποία χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό για τον πολυδιάστατό της χαρακτήρα. Συνεπώς, οι πολλαπλές προσεγγίσεις αυτής της τόσο σύνθετης έννοιας δυνητικά παρέχουν την ευκαιρία προσδιορισμού πολλών και σύνθετων διαφορετικών πλευρών αυτής της συνθετότητας εννοιολογικής κατασκευής. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός πως τα συγκεκριμένα μοντέλα, επιδιώκουν διαφορετικούς σκοπούς. Παραδείγματος χάριν, οι Mayer, Salovey και Caruso, αποσκοπούσαν στην απόδειξη του βαθμού εγκυρότητας και χρησιμότητας μιας καινούργιας μορφής νοημοσύνης. Από την άλλη μεριά, ο Bar-On αποσκοπούσε στην ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης μέτρησης της κοινωνικοσυναισθηματικής νοημοσύνης, αρκετή για να ερμηνεύσει και να λειτουργήσει προβλεπτικά,

σε σχέση με το βαθμό συναισθηματικής ευζωίας, αλλά και το βαθμό προσαρμοστικότητας. Τέλος, το μοντέλο που ανέπτυξε ο Daniel Goleman έδωσε κυρίως βάση στην βελτίωση των εργασιακών ικανοτήτων, πάντα μέσα από την ανάπτυξη τόσο συναισθηματικών, όσο και κοινωνικών ικανοτήτων.

### **2.3.1 Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso**

Δύο Αμερικανοί επιστήμονες και καθηγητές στον τομέα της ψυχολογίας, οι, Jack Mayer και Peter Salovey, ασχολήθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και διερεύνησαν συστηματικά την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ δεν δίστασαν να προτείνουν ένα καινούργιο μοντέλο, με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στα χρόνια που ακολούθησαν, οι τρεις ερευνητές ο Jack Mayer, ο Peter Salovey και ο John Caruso, ο οποίος προστέθηκε μετέπειτα, να εκπονήσουν συστηματικές έρευνες με σκοπό την διαμόρφωση μιας επαρκούς τεκμηριωμένης θεωρίας και αξιόπιστης μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσα από το επιστημονικό τους έργο, οι τρεις ερευνητές άφησαν το δικό τους θεωρητικό και ερευνητικό αποτύπωμα, μέσα από πολυπληθείς δημοσιεύσεις σε ερευνητικά περιοδικά της εποχής με σκοπό την υποστήριξη του θεωρητικού μοντέλου Σ.Ν. και των ψυχομετρικών εργαλείων που κατασκεύασαν (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

Με βάση το παραπάνω μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη, γίνεται αντιληπτή, ως ένα είδος νοημοσύνης αντίστοιχο με άλλα μοντέλα, τα οποία εστιάζουν σε γνωστικές ικανότητες. Η διατύπωση του συγκεκριμένου μοντέλου ενσωματώνει και εμπεριέχει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Howard Gardner, ωστόσο εμπερικλείει μέσα στον πυρήνα της και άλλες αντίστοιχες ικανότητες οι οποίες εστιάζουν στο γνωστικό και στο συναισθηματικό σύστημα σχετικά με την οργάνωση του ανθρώπινου νου. Σύμφωνα με τους Mayer, Salovey και Caruso, η συναισθηματική νοημοσύνη, ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου στη διεξαγωγή μιας αρκετά σύνθετης και πολύπλοκης επεξεργασίας πολλαπλών πληροφοριών, σχετιζόμενες με ή τροφοδοτούμενες από συναισθήματα με σκοπό την μετέπειτα χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς (Mayer et al., 2008). Οι συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται μέσα στο παραπάνω μοντέλο, διαρθρώνονται σε τέσσερις κλάδους, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως σύνολα από διαστάσεις ικανοτήτων, που αναφέρονται σε συναισθήματα. Οι κλάδοι αυτοί συμπεριλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες, διατάσσονται ιεραρχικά, ξεκινώντας από τις πιο θεμελιώδεις και φθάνοντας σε πιο σύνθετα σύνολα, λειτουργώντας ενιαία, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα σύστημα συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρακάτω, θα αναλυθούν οι τέσσερις κλάδοι και οι βασικές ικανότητες που συμπεριλαμβάνονται σε καθένα από αυτούς (Πλατσίδου, 2010):

### **1<sup>ος</sup> Κλάδος: Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων**

Η ικανότητα αυτή αφορά την ατομική ικανότητα αναγνώρισης των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, τα οποία εκδηλώνονται μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, την τονικότητα της φωνής, στα έργα τέχνης κ.α. Ο συγκεκριμένος κλάδος αποτελεί τον βασικό κλάδο του συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

### **2<sup>ος</sup> Κλάδος: Αφομοίωση ή ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης)**

Ο κλάδος αυτός αναφέρεται στην ικανότητα ενός ανθρώπου να χρησιμοποιεί, να ανασύρει από την μνήμη του και να παράγει τα κατάλληλα συναισθήματα συναισθημάτων, τα οποία έχουν επικουρική λειτουργία στην σκέψη, καθώς και την ικανότητά του να προβαίνει σε αναστοχασμούς με βάση τα συναισθήματα αυτά.

Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος κλάδος αφορά ως επί το πλείστον την ανθρώπινη ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών (πχ. *Σήμερα αισθάνομαι αισιόδοξος / αισιόδοξη*), μέσα από την οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η ατομική γνωστική κατάσταση (πχ. *...αυτό μου δημιουργεί το συναίσθημα της επάρκειας και της ικανότητας για την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας*).

### **3<sup>ος</sup> Κλάδος: Κατανόηση των συναισθημάτων**

Ο κλάδος αυτός περιλαμβάνει ατομική ικανότητα κατανόησης πολύπλοκων συναισθημάτων και συναισθηματικών αντιδράσεων, με άλλα λόγια τον τρόπο με τον οποίο ένα συναίσθημα προσφέρει το έναυσμα για την πυροδότηση ενός άλλου συναισθήματος. Συνεπώς, για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό, ξεκινά μια γνωστική επεξεργασία συγκεκριμένων συναισθημάτων. Η ικανότητα κατανόησης βοηθά και βελτιώνει την αλληλοκατανόηση στον τομέα των διαπροσωπικών ανθρωπίνων σχέσεων.

### **4<sup>ος</sup> Κλάδος: Διαχείριση των συναισθημάτων**

Ο συγκεκριμένος κλάδος εστιάζει στην ατομική ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Ο τρόπος που προτείνει το συγκεκριμένο μοντέλο για την επίτευξη της συγκεκριμένης ικανότητας είναι η αντίληψη των κρυφών αιτιών του κάθε συναισθήματος ή των συναισθημάτων που βιώνει την τρέχουσα στιγμή το άτομο, αλλά και η ανεύρεση των κατάλληλων τρόπων ανάλογα με την περίπτωση για την αντιμετώπιση και την διαχείρισή τους. Τέτοια συναισθήματα αφορούν τον θυμό, τον φόβο, το άγχος, τη θλίψη, κ.α. Ο συγκεκριμένος κλάδος συγκαταλέγεται ιεραρχικά στα ανώτερα επίπεδα του συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

### **2.3.1.1. Χαρακτηριστικά του ατόμου με συναισθηματική νοημοσύνη με βάση τους Mayer, Salovey & Caruso**

Συνεπώς, σύμφωνα με τους Mayer, Salovey, & Caruso (2004) ένα άτομο με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, σε πρώτο επίπεδο το συγκεκριμένο άτομο ενδέχεται να αντιλαμβάνεται καλύτερα και ακριβέστερα τα συναισθήματά του, να τα χρησιμοποιεί ως μέσα για να τροφοδοτεί την σκέψη του, να λειτουργεί κατανοητικά απέναντι τους και να προβαίνει στην καταλληλότερη διαχείρισή τους, σε σχέση με άτομα που παρουσιάζουν χαμηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, χρησιμοποιούν πολύ λιγότερα από τα γνωστικά τους εφόδια, ενώ είναι πολύ πιθανόν τα ίδια άτομα να έχουν πολύ υψηλή κοινωνική νοημοσύνη, καθώς και υψηλότερη επίδοση στον τρίτο κλάδο του μοντέλου, στην συναισθηματική κατανόηση, στην δεκτικότητα σε νέες συναισθηματικές εμπειρίες και στην άντληση ευχαρίστησης από αυτές. Οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιλέγουν συνήθως καριέρες με θέμα την εκπαίδευση ή την ψυχολογία και την συμβουλευτική, ενώ στις κοινωνικές τους επαφές εκδηλώνουν ικανότητες, χωρίς ιδιαίτερα συμπεριφορικά προβλήματα, με την παράλληλη αποχή από αυτοκαταστροφικές συνέπειες, καθώς και την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών με σκοπό την βλάβη άλλων ανθρώπων. Ακόμη, τα άτομα με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης συνάπτουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντός τους, ενώ επικοινωνούν καλύτερα με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Πλατσίδου, 2010).

### **2.3.1.2 Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μοντέλο Mayer, Caruso & Salovey**

Στο παραπάνω μοντέλο, η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης πραγματοποιείται μετρώντας όλες τις ικανότητες, δηλαδή τους τέσσερις κλάδους που την συνθέτουν. Μια αρχική προσέγγιση μέτρησης έγινε μέσα από το τεστ Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), το οποίο συνέταξαν οι Mayer et al (1999), το οποίο ύστερα από δοκιμές, μετατροπές και βελτιώσεις έδωσε την θέση του στο «*Mayer, Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*» (MSCEIT) (Mayer, Salovey & Caruso 2002,2004). Το MSCEIT περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, καθένα από το οποίο αποτελείται από δύο έργα, στα οποία γίνεται αναφορά στον τρόπο μέτρησης των τεσσάρων κλάδων που αναφέρονται στην θεωρία. Συνεπώς, με την ολοκλήρωση του τεστ, εξάγεται μια μεμονωμένη ατομική βαθμολογία για κάθε κλάδο ικανοτήτων και μια γενική βαθμολογία, η οποία αντιπροσωπεύει την γενικότερη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου στο οποίο χορηγείται το τεστ (Πλατσίδου, 2010).

Οι μετρήσεις στους τέσσερις κλάδους ικανοτήτων διακρίνονται σε δύο δείκτες. Ο πρώτος δείκτης αναφέρεται στη βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη. Μέσα στον πρώτο δείκτη συμπεριλαμβάνεται και η υποκλίμακα της αντίληψης των συναισθημάτων. Ο δεύτερος δείκτης αναφέρεται στη στρατηγική

συναισθηματική νοημοσύνη, μέσα στον οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι κλίμακες της κατανόησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων. Η διάρκεια χορήγησης του τεστ είναι τα 30 με 45 λεπτά (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005 · Πλατσίδου, 2010).

Αναφορικά με τα μέρη του ερωτηματολογίου, το πρώτο του μέρος εστιάζει στην ατομική ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε πρόσωπα, σχέδια και τοπία. Παραδείγματος χάριν, κατά την διάρκεια διεξαγωγής του τεστ, ο εξεταζόμενος βλέπει μια εικόνα, η οποία απεικονίζει ένα πρόσωπο. Το τεστ του ζητά να παρατηρήσει και να ονομάσει το συναίσθημα που παρατηρεί στο πρόσωπο αυτό, αλλά και το βαθμό εκδήλωσης του συναισθήματος με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αναφέρεται στην αφομοίωση των συναισθημάτων μέσα από τον τρόπο σκέψης, η οποία διατυπώνεται διαφορετικά ως συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης και αφορά την ατομική ικανότητα του ανθρώπου στην μετάφραση των συναισθημάτων του, αλλά και στην επίγνωσή του τρόπου που τα συναισθήματα αυτά αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές λειτουργίες του. Παραδείγματος χάριν, κατά την διάρκεια διεξαγωγής του τεστ ζητείται από το εξεταζόμενο υποκείμενο να προσδιορίσει ένα συναίσθημα, όπως το συναίσθημα της αγάπης με μια αίσθηση, όπως θερμό ή μια γεύση, όπως γλυκιά, απαντώντας σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Το μέτρο που αφορά στην συναισθηματική κατανόηση συμπεριλαμβάνει έργα τα οποία συμπεριλαμβάνουν την ατομική ικανότητα κατάλληλης αντιστοίχισης συναισθημάτων που προβάλλονται με τα προσωπικά του συναισθήματα. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται ένα συνονθύλευμα από διάφορα συναισθήματα τα οποία είναι ανακατεμένα μεταξύ τους, όπως η χαρά και η αποδοχή. Το τεστ ρωτά τον εξεταζόμενο, ζητώντας του να επιλέξει ποιο συναίσθημα από τα εξής: ενοχή, πρόκληση, μανία, αγάπη, πόθος. Το τελευταίο μέρος εξετάζει την ατομική ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων του, με στόχο την αποτελεσματική χρήση του για την λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων. Το τεστ φτάνει, ακόμα και στο σημείο να προτείνει σε ένα σημείο του διαφορετικούς τρόπους με βάση τους οποίους ένας άνθρωπος θα μπορούσε να βελτιώσει την συναισθηματική του κατάσταση, όταν αισθάνεται στεναχωρημένος. Παράλληλα, το άτομο θα πρέπει να αξιολογήσει το κατά πόσο οι επιλογές που πραγματοποιεί συμβάλλουν στην επιτυχία του συγκεκριμένου στόχου. Η βαθμολόγηση των ατομικών απαντήσεων γίνεται με βάση τα κριτήρια των ειδικών, αλλά και με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων του εξεταζόμενου στο τεστ (Πλατσίδου, 2010).

### **2.3.2 Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar On**

Ο Reuven Bar – On, εξωτερικός συνεργάτης στο Πανεπιστήμιο του Τέξας (University of Texas), αποτελεί σημαίνων στέλεχος σε πολλαπλούς διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι ασχολούνται και εφευρίσκουν διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bar-On, 2000), ή στον επαγγελματικό τομέα, όπως το Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL), το Center for Social and Emotional Education (CSEE) και το Consortium



for Research on Emotional Intelligence in Organisations (CREIO). Ο Bar-On αποτελεί έναν από τους πρωτοπόρους επιστήμονες, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Στην θεωρία του διατύπωσε ένα από σημαντικά και πιο δημοφιλή μοντέλα Σ.Ν. στον επιστημονικό χώρο, το οποίο εντάσσεται στις κατηγορίες των μικτών μοντέλων, ή των μοντέλων προσωπικότητας (Bar-On, 2000, 2006, 2007).

Ο Bar – On διακρίνεται από τους προκατόχους του για την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς κατέχει την πρωτοκαθεδρία στην κατασκευή ενός ψυχομετρικού εργαλείου αυτοαναφορών για την μέτρησή της (Bar-On 1992,1997,2004), ενώ ο ίδιος ήταν αυτός ο οποίος αναφέρθηκε για πρώτη φορά στη διατριβή που εκπόνησε στον όρο Emotional Quotient (E.Q.) ή αλλιώς συναισθηματικό πηλίκο, το οποίο αντιστοιχεί στο I.Q. δηλαδή στο (Intelligent Quotient), δηλαδή στο δείκτη της γνωστικής νοημοσύνης.

Το μοντέλο που πρότεινε ο Bar – On αποσκοπεί στην πληρέστερη και ακριβέστερη μέτρηση και προσδιορισμό της έννοιας της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Στον ορισμό του, ο ερευνητής διατυπώνει την συγκεκριμένη έννοια, ως *«μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις»* (Bar-On, 1997, σ.14). Το μοντέλο του Bar-On αποτελείται συνολικά από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, όπου η καθεμιά περιλαμβάνει έναν συγκεκριμένο αριθμό από ειδικές δεξιότητες, οι οποίες είναι:

- 1) Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης, της συμπεριφοράς διεκδίκησης, του αυτοσεβασμού, της εμπιστοσύνης των προσωπικών ικανοτήτων και της ανεξαρτησίας.
- 2) Οι διαπροσωπικές ικανότητες μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων και της προσωπικής υπευθυνότητας.
- 3) Οι προσαρμοστικές ικανότητες, μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες διαχείρισης του άγχους και του ελέγχου των συναισθηματικών παρορμήσεων.
- 4) Οι ικανότητες διαχείρισης του άγχους, μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων, του ελέγχου της πραγματικότητας και της νοητικής ευελιξίας.
- 5) Η ικανότητα της γενικής διάθεσης, η οποία συμπεριλαμβάνει τις δεξιότητες της ευτυχίας και της αισιοδοξίας.

Σημειωτέον δε ότι σε μετέπειτα αναδιατυπώσεις του μοντέλου, ο Bar-On αναθεώρησε την κατηγορία της γενικής διάθεσης, της οποίας η λειτουργία γίνεται αντιληπτή ως διαμεσολαβητική, με γνώμονα την διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρά ως μια βασική ικανότητα όπως και

οι προηγούμενες. Από την άλλη πλευρά, ο Bar-On κατατάσσει τις συγκεκριμένες δεξιότητες διαφορετικά, ξεκινώντας από τις βασικές δεξιότητες, όπως η συναισθηματική αυτεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, φτάνοντας μέχρι και τις υποστηρικτικές, όπως για παράδειγμα την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, την αισιοδοξία και στις επακόλουθες ικανότητες, όπως για παράδειγμα τη λύση προβλημάτων και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Στις συγκεκριμένες κατηγορίες εντοπίζεται μια ιεραρχική σύνδεση μεταξύ τους, καθώς οι ικανότητες της πρώτης κατηγορίας αποτελούν τη βάση πάνω στις οποίες στηρίζονται και οικοδομούνται οι ικανότητες της δεύτερης κατηγορίας, δηλαδή οι υποστηρικτικές. (Πλατσίδου, 2010).

<b>Ενδοπροσωπικές ικανότητες</b>	
<b>Συναισθηματική αυτοεπίγνωση</b>	Η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του.
<b>Διεκδικητική συμπεριφορά</b>	Η ικανότητα για έκφραση συναισθημάτων, πεποιθήσεων και σκέψεων και για υπεράσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων με ένα μη καταστρεπτικό τρόπο.
<b>Αυτοσεβασμός</b>	Η ικανότητα να είναι κανείς ενήμερος, να κατανοεί, να αποδέχεται και να σέβεται τον εαυτό του.
<b>Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες</b>	Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τις δυνατότητές του και να πραγματοποιεί αυτό που επιθυμεί, απολαμβάνει και είναι ικανός να κάνει.
<b>Ανεξαρτησία</b>	Η ικανότητα κάποιου να κατευθύνει και να ελέγχει ο ίδιος τη συμπεριφορά και τη σκέψη του, χωρίς συναισθηματική εξάρτηση από κάποιον άλλον.

πί

<b>Διαπροσωπικές ικανότητες</b>	
<b>Ενσυναίσθηση</b>	Το να είναι κανείς ικανός να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων.
<b>Διαπροσωπικές σχέσεις</b>	Η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης αμοιβαίως ικανοποιητικών σχέσεων που διακρίνονται από συναισθηματική εγγύτητα, οικειότητα και στοργή.
<b>Κοινωνική υπευθυνότητα</b>	Η ικανότητα συμμετοχής στην κοινωνική ομάδα με τρόπο συνεργατικό και εποικοδομητικό.
<b>Ικανότητα προσαρμογής</b>	
<b>Ανοχή στο άγχος</b>	Το να αντέχει κανείς τις αντίξοες συνθήκες, τα αγχογόνα συμβάντα και τα ισχυρά συναισθήματα χωρίς να διαλύεται, αλλά να τα αντιμετωπίζει με ενεργητικό και θετικό τρόπο.
<b>Έλεγχος των παρορμήσεων</b>	Η ικανότητα να αναχαιτίζει ή να καθυστερεί την άμεση ικανοποίηση μιας παρορμήσεως, ανάγκης ή πειρασμού και να ελέγχει τα συναισθήματά του.
<b>Διαχείριση του άγχους</b>	
<b>Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων</b>	Η ικανότητα αναγνώρισης και προσδιορισμού προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και η εφαρμογή πιθανών αποτελεσματικών λύσεων.
<b>Έλεγχος της πραγματικότητας</b>	Η ικανότητα εκτίμησης της αντιστοιχίας ανάμεσα στην εσωτερική και υποκειμενική εμπειρία και την εξωτερική και αντικειμενική κατάσταση.
<b>Ενελεξία</b>	Το να προσαρμόζει κανείς επιτυχώς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του, όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται.
<b>Γενική διάθεση</b>	
<b>Ευτυχία</b>	Το να νιώθει κανείς ικανοποιημένος και να απολαμβάνει τη ζωή του και τους άλλους, να περνά καλά και να εκφράζει θετικά συναισθήματα.
<b>Αισιοδοξία</b>	Η ικανότητα να κοιτά κανείς τη θετική πλευρά των πραγμάτων και να διατηρεί μια θετική στάση ακόμα και μέσα στις δυσκολίες.

## Πίνακας 2.1

### Το μοντέλο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On: Περιγραφή των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που το αποτελούν (Πλατσίδου, 2010)

Με βάση το μοντέλο που διατύπωσε ο Reuven Bar-On, η κατοχή υψηλής συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης αποτελεί δείγμα της ατομικής ικανότητας κατανόησης και έκφρασης θετικών συναισθημάτων, καθώς και επίσης του αποτελεσματικού συσχετισμού με άλλους ανθρώπους, και της επιτυχημένης αντιμετώπισης των απαιτήσεων και των προκλήσεων της καθημερινότητας. Οι παραπάνω ικανότητες αναφέρονται στο μέρος εκείνο των ενδοπροσωπικών ικανοτήτων, οι οποίες περιγράφονται στο συγκεκριμένο μοντέλο (Bar-On, 2006).

Από την άλλη πλευρά, στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, η υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί δείγμα της αντιληπτικής ικανότητας των ατομικών συναισθηματικών διαθέσεων και των αναγκών των άλλων, μέσα από την εδραίωση συγκεκριμένων σχέσεων, οι οποίες προωθούν συνεργατικές και δημιουργικές τάσεις, ενώ αυξάνουν σημαντικά και τα ποσοστά της ικανοποίησης (Bar-On, 2006).

Εν ολίγοις, εκ των παραπάνω συμπεραίνεται πως οι υψηλοί δείκτες συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στο άτομο, του παρέχουν την δυνατότητα και την ευκαιρία της έγκαιρης αντιμετώπισης, των θεμελιωδών αλλαγών που συντελούνται σε διάφορους τομείς της ζωής του, όπως για παράδειγμα στον τομέα των διαπροσωπικών του σχέσεων, στο τομέα των κοινωνικών του συναναστροφών, ή και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στο ευρύτερο περιβάλλον του. Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει στο άτομο τα απαραίτητα όπλα στην φαρέτρα του προκειμένου να είναι ευέλικτο και να επεξεργάζεται τις καταστάσεις στις οποίες περιέρχεται με τον ανάλογο ρεαλισμό, επιλύοντας συστηματικά προβλήματα, μέσα από την λήψη κατάλληλων αποφάσεων. Για να μπορέσουν να επιτευχθούν τα παραπάνω με επιτυχία, απαιτείται ορθή οργάνωση και ρύθμιση των συναισθημάτων από πλευράς του ατόμου, ώστε αυτά να λειτουργούν ως θετικοί σύμμαχοι και όχι ως εχθροί του. Επιπλέον, το ίδιο το άτομο θα πρέπει να επιδεικνύει αισιόδοξη διάθεση, και την θέληση κινητοποίησης του εαυτού του (Bar-On, 2006).

#### 2.3.2.1 Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Bar-On

Ο Bar-On αποτελεί ένα από τους πρωτοπόρους επιστήμονες, ο οποίος προέβη στην κατασκευή ενός από τα πρώτα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία αποπειράθηκαν στην μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το συγκεκριμένο τεστ υπέστη πολλαπλές παραλλαγές και βελτιώσεις (Bar-On, 1997,2004),

ενώ ονομάστηκε «Bar-On Emotional Quotient Inventory, (Bar – On EQ-i)», το οποίο μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα ως «Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του δείκτη της συναισθηματικότητας». Ο Bar-On διατύπωσε την άποψη πως αντίστοιχα με την χρήση του δείκτη νοημοσύνης, το οποίο αποτελεί το πηλίκο της νοητικής προς την χρονολογική ηλικία, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μετρηθεί με την χρήση ενός αντίστοιχου δείκτη (πηλίκου).

Η σύγχρονη έκδοση του ερωτηματολογίου του Reuven – Bar On EQ-i (Bar-On, 2004), το καθιστά ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο αποτελείται από 133 προτάσεις. Στις προτάσεις αυτές ο κάθε εξεταζόμενος δηλώνει τον βαθμό για τον οποίο είναι αληθινές οι συγκεκριμένες προτάσεις για το ίδιο το άτομο, μέσα από μια κλίμακα Likert πέντε σημείων, (όπου το 1: «δεν ισχύει καθόλου για εμένα» και το 5: «ισχύει πολύ συχνά για μένα»). Το ερωτηματολόγιο του Bar-On μπορεί να συμπληρωθεί κατά μέσο όρο σε περίπου 40 λεπτά και μπορεί να μετρήσει τόσο την συναισθηματική όσο και την κοινωνική νοημοσύνη ατόμων ηλικίας 17 και άνω.

Ομοίως με άλλα τεστ μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης, το EQ-i συμπεριλαμβάνει έναν συνολικό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, ο οποίος αναφέρεται πολλές φορές ως «δείκτης συναισθηματικότητας». Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε δείκτες, όπου ο κάθε δείκτης αντιστοιχεί κάθε μία από τις κατηγορίες που αναφέρονται στο μοντέλο, καθώς και 15 δείκτες για τις επιμέρους υποκλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στην μέτρηση των ειδικών δεξιοτήτων που απαρτίζουν τις μεγάλες κατηγορίες των συναισθηματικών ικανοτήτων. Παράλληλα, περιλαμβάνονται και τέσσερις δείκτες εγκυρότητας με σκοπό την διασφάλιση της εγκυρότητας της μέτρησης (Πλατσίδου, 2010).

Σύμφωνα με τον Bar-On (1997,2000), στην περίπτωση που κάποιος συμμετέχοντας διακριθεί για την υψηλά ποσοστά επιτυχίας του στο «Bar-On EQ-I», αυτό αυτομάτως αποτελεί σημάδι ότι μπορεί να διαθέτει υψηλή συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα, καθώς διαθέτει με άλλα λόγια υψηλά ποσοστά συναισθηματικής και κοινωνικής ευφύας. Βέβαια, προκειμένου οι μετρήσεις του EQ-i να είναι ως επί το πλείστον βάσιμες, απαιτείται σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα σύγκρισής τους με συγκεκριμένες νόρμες του ενήλικου πληθυσμού. Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το ερωτηματολόγιο έχει λάβει πολλαπλά πολιτιστικά δείγματα.

Λόγω του γεγονότος ότι η συλλογή απαντήσεων πραγματοποιείται μέσα από την μέθοδο των αυτοαναφορών, μέθοδος με βάση την οποία έχει κατασκευαστεί το ερωτηματολόγιο και μέθοδος η οποία συχνά διακρίνεται για τα χαμηλά ποσοστά εγκυρότητας και αξιοπιστίας της, ο Bar-On παρέδωσε τέσσερις δείκτες, με σκοπό τον προσδιορισμό της εγκυρότητας του EQ-i, με άλλα λόγια τον βαθμό παράλειψης (omission rate), τον δείκτη ασυνέπειας (inconsistency index), την θετική εντύπωση (positive impression) και την αρνητική εντύπωση (negative impression). Επιπλέον, παράλληλα με τους τέσσερις

προηγούμενους δείκτες, ο Bar-On κατασκεύασε και ένα τεστ ημι-δομημένης συνέντευξης το Bar-On EQ-Interview (Bar-On Handley, 2003a), καθώς και επίσης και επίσης ένα τεστ ετεροαναφορών το (Bar – On EQ – 360, Bar-On & Hardley, 2003b). Τα δύο παραπάνω τεστ χορηγούνται συμπληρωματικά ή και παράλληλα με το κύριο τεστ, EQ-I, με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός αντικειμενικότερου αποτελέσματος ατομικής συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Τα συμπληρωτικά αυτά τεστ, προβαίνουν στην μέτρηση τόσο των πέντε ικανοτήτων, όσο και των ειδικών δεξιοτήτων, οι οποίες εμπερικλείονται στο κύριο ερωτηματολόγιο, το EQ-I. Συγκεκριμένα, μέσα στο «*Bar-On EQ-i Interview*» περιλαμβάνονται μια σειρά από ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώνονται μέσα από την μορφή συνέντευξης, οι οποίες αποσκοπούν στην απόδοση συμπληρωματικών πληροφοριών στις 15 υποκλίμακες για τις υπό εξέταση συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Στην συνέχεια, ο εξεταστής αξιολογεί το βαθμό που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα η κάθε πρόταση για τον κάθε εξεταζόμενο, με βάση μια κλίμακα Likert πέντε σημείων.

Ο Bar-On αρχικά κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθυνόταν σε ενήλικο πληθυσμό, με σκοπό την μέτρηση της συναισθηματικής και της κοινωνικής νοημοσύνης. Μετέπειτα, ο Bar-On κατάφερε μαζί με τον Parker (2000), να συντάξουν και να δημιουργήσουν από κοινού μια νέα έκδοση του τεστ, η οποία ήταν προσαρμοσμένη σε παιδικό και εφηβικό πληθυσμό. Το τεστ ονομάστηκε «*Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-I: YN)*». Το συγκεκριμένο τεστ μετράει ως επί το πλείστον την συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά και σε εφήβους, τα οποία βρίσκονται μεταξύ των κρίσιμων ηλικιών των 7 και των 18 ετών. Το συγκεκριμένο τεστ διακρίνεται σε δύο εκδόσεις. Στην διευρυμένη έκδοση και στην συντομευμένη. Στην διευρυμένη έκδοση περιλαμβάνονται 60 προτάσεις, ενώ στην συντομευμένη περιλαμβάνονται 30 προτάσεις, οι οποίες και αυτές με την σειρά του χωρίζονται σε 7 υποκλίμακες μέσα από τις οποίες αξιολογούνται οι εξής κατηγορίες ικανοτήτων: οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι διαπροσωπικές ικανότητες, οι ικανότητες διαχείρισης του στρες, η ικανότητα προσαρμογής, η γενική διάθεση, ο γενικός δείκτης EQ και ο δείκτης θετικής εντύπωσης. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης της διευρυμένης έκδοσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου τα 30 λεπτά και ο χρόνος συμπλήρωσης της συντομευμένης είναι τα 10 λεπτά.

Για την εφαρμογή τόσο του «Bar-On EQ-I» όσο και της προσαρμοσμένης έκδοσης για παιδιά και για εφήβους, έχει ληφθεί δείγμα από άτομα που προέρχονται από πολλαπλά πολιτιστικά περιβάλλοντα. Τέλος, τα δύο παραπάνω ερωτηματολόγια έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα (Maridaki - Kassotaki & Koumoundourou , 2005), εντούτοις δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια στάθμισή τους.

### 2.3.3 Το μοντέλο του Daniel Goleman για την συναισθηματική επάρκεια

Το όνομα του Daniel Goleman θεωρείται συνυφασμένο, πολύ περισσότερο ίσως από άλλα με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman έχει συγγράψει το διάσημο βιβλίο με τίτλο «*Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*» το οποίο εκδόθηκε το 1985. Μέσα από το βιβλίο του Daniel Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη επανήλθε στο προσκήνιο και απέκτησε σημαντική δημοτικότητα. Τρία χρόνια μετά την έκδοση του συγκεκριμένου βιβλίου και συγκεκριμένα το 1988, ο Goleman εξέδωσε ένα νέο βιβλίο, με τίτλο: «*Η συναισθηματική νοημοσύνη στις εργασιακές σχέσεις*», το οποίο είχε την ίδια επιτυχία, ενώ έγινε δεκτό με παρόμοιο ενθουσιασμό από τον επιχειρηματικό κόσμο (Πλατσίδου, 2010).

Ένας από τους πολλούς λόγους δημοφιλίας και απήχησης των βιβλίων του Goleman στο ευρύτερο κοινό, αποτέλεσε η έμφαση που έδωσαν στο γεγονός πως η εξυπνάδα ενός ανθρώπου, δεν αποτελούσε ικανό δείκτη πρόβλεψης της επιτυχίας στη μετέπειτα ζωή του. Συγκεκριμένα, ο Goleman υποστήριξε πως η νοημοσύνη, η οποία αποτελεί πολλές φορές απόρροια και γενικότερο σύνολο των γνωστικών ανθρώπινων ικανοτήτων, οι οποίες μετριούνται μέσα από τεστ συμβατικής νοημοσύνης, έχει την δυνατότητα να προβλέψει την ατομική επαγγελματική και προσωπική επιτυχία, σε ποσοστό μάλιστα της τάξεως του 20%. Ο Goleman απέδωσε ως αίτιο το υπόλοιπο 80% στον παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010).

Το ενθαρρυντικό στοιχείο που διατυπώθηκε μέσα από την θεωρία του Daniel Goleman και αποτελεί ίσως έναν από τους λόγους δημοφιλίας της θεωρίας του στο ευρύ κοινό, είναι το γεγονός πως η ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας μπορεί να επιτευχθεί και να αναπτυχθεί μέσα από την εξάσκηση και την διδασχία της. Όλα αυτά έδωσαν την υπόσχεση στους ανθρώπους πως θα μπορούσαν πραγματικά και ουσιαστικά να επιτύχουν σημαντικές και απτές αλλαγές και ως εκ τούτου σημαντική επιτυχία σε διάφορους τομείς (πχ. ανατροφή των παιδιών, εκπαιδευτικός τομέας, εργασιακή επίδοση) τομείς που γενικότερα απασχολούν την πλειοψηφία των ανθρώπων (Πλατσίδου, 2010).

Ο Goleman αντιλαμβάνεται και ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη, ως ένα ευρύτατο σύνολο από ικανότητες και δεξιότητες, μέσα από τις οποίες παρέχεται η ατομική ικανότητα των ανθρώπων στο να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, οι οποίες άλλοτε ενδέχεται να αναφέρονται στο ίδιο το άτομο, άλλοτε μπορεί να αναφέρονται σε άλλα άτομα. Ο τρόπος με βάση τις οποίες γίνονται οι παρεμβάσεις γίνεται με γνώμονα την κατεύθυνσή τους προς μια αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση (Πλατσίδου, 2010).

Το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ονομάστηκε από τον Daniel Goleman «*The Emotional Competence Framework*», «*Μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας*», μοντέλο το οποίο

προτάθηκε αρχικά από τον ίδιο με σκοπό την αποτελεσματική ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσα σε αυτό το μοντέλο εμπερικλείονται μια πολύ μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων, τόσο ικανοτήτων όσο και δεξιοτήτων, αλλά συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όπως «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, το να διαχειρίζεται καλά τα συναισθήματα μέσα του και στις σχέσεις του με τους άλλους» (Goleman, 1998, σελ. 317), «το να κινητοποιεί τον εαυτό του για την επίτευξη των στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να είναι ικανός να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή και το να μην επιτρέπει στο άγχος και στην ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 1995, σ.34).

Οι πρώτες εκδόσεις του μοντέλου του Daniel Goleman, περιελάμβανε πέντε συγκεκριμένες συστάδες γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων. Κάθε συναισθηματική ικανότητα αποτελούνταν από άλλες πέντε διαφορετικές συναισθηματικές δεξιότητες (competencies). Οι πέντε σημαντικότερες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

- **η αυτεπίγνωση (self – awareness)**, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία,
- **η αυτορρύθμιση (self – management)** είναι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), τα οποία αφορούν την συναισθηματική τάση που έχει το άτομο, ώστε να προσπαθεί επίμονα να εκπληρώσει και να πραγματοποιήσει τους στόχους του,
- **τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation)**, είναι η συναισθηματική τάση που έχει το άτομο, ώστε να προσπαθεί επίμονα να εκπληρώσει και να πραγματοποιήσει τους στόχους του.
- **η ενσυναίσθηση (empathy)** οποία αφορά την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αναγκών των ατόμων γύρω του
- **οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills)** αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους γύρω ανθρώπους και να τους προκαλεί επιθυμητές αντιδράσεις.

	<b>Εαυτός</b>	<b>Άλλοι</b>
	<b>Προσωπική Ικανότητα</b>	<b>Κοινωνική Ικανότητα</b>
<b>Αναγνώριση Συναισθημάτων</b>	<b>Αυτοεπίγνωση</b> -Συναισθηματική αυτοεπίγνωση -Ακριβής αυτοαξιολόγηση -Αυτοπεποίθηση	<b>Κοινωνική Επίγνωση</b> -Ενσυναίσθηση -Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση -Οργανωτική Επίγνωση



<p><b>Ρύθμιση Συναισθημάτων</b></p>	<p><b>Διαχείριση Εαυτού</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Αυτοέλεγχος</li> <li>-Αξιοπιστία</li> <li>-Ευσυνειδησία</li> <li>-Προσαρμοστικότητα</li> <li>-Κίνητρο επίτευξης</li> <li>-Πρωτοβουλία</li> </ul>	<p><b>Διαχείριση Σχέσεων</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ανάπτυξη των άλλων</li> <li>-Επιρροή</li> <li>-Επικοινωνία</li> </ul> <p><b>Διαχείριση Συγκρούσεων</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ηγετική Ικανότητα</li> <li>-Καταλύτης Αλλαγών</li> <li>-Δημιουργία δεσμών</li> <li>-Ομαδικότητα &amp; Συνεργασία</li> </ul>
---	--	---

**Πίνακας 2.2**

**Το μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική επάρκεια**

**Goleman (2000)**

Ωστόσο, η πιο πρόσφατη αναθεώρηση που πραγματοποιήθηκε από τους ( Boyatzis et al., 2000 · Goleman, 2001), συνέβαλε στην συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου, όπως αυτό παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα. Το συγκεκριμένο μοντέλο διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από την αρχική έκδοσή του, καθώς συναπαρτίζεται από 20 διαφορετικές συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες εμπεριέχονται σε τέσσερις γενικές συναισθηματικές ικανότητες. Οι συγκεκριμένες επιμέρους δεξιότητες εξαρτώνται σημαντικά από τις γενικές κατηγορίες ικανοτήτων στις οποίες ανήκουν. Με λίγα λόγια, με βάση τα όσα αναφέρει το συγκεκριμένο μοντέλο είναι σχεδόν αδύνατο για κάποιον άνθρωπο να διαθέτει και να κατέχει, για παράδειγμα, τις δεξιότητες της ευσυνειδησίας, αν αυτός δεν κατέχει τουλάχιστον, την απόλυτα θεμελιώδη ικανότητα διαχείρισης του εαυτού. Οι γενικές κατηγορίες ικανοτήτων αφορούν, εναλλακτικά, την αναγνώριση ή τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τα οποία προσανατολίζονται είτε προς εμάς, είτε προς σε άλλους.



**Προσανατολισμός: ο εαυτός  
Προσωπική ικανότητα**

<b>Αυτοεπίγνωση</b>	<b>Το άτομο που διαθέτει αυτήν τη δεξιότητα μπορεί...</b>
<b>Συναισθηματική αυτοεπίγνωση:</b> Η αναγνώριση των προσωπικών συναισθημάτων και των επιδράσεών τους	να αναγνωρίζει ποια συναισθήματα βιώνει και για ποιο λόγο· να κατανοεί τις συνδέσεις ανάμεσα στα όσα αισθάνεται και στα όσα σκέπτεται, λέει και πράττει· να κατανοεί πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν την επίδοσή του και να μπορεί να καθοδηγεί με επίγνωση τις αξίες και τους στόχους του
<b>Ακριβής αυτοαξιολόγηση:</b> Η αναγνώριση των προσωπικών δυνατοτήτων και περιορισμών	να αντιλαμβάνεται τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες· να αναλογίζεται και να μαθαίνει από τις εμπειρίες του· να είναι ανοικτός στην επανατροφοδότηση, τις νέες προοπτικές, τη συνεχιζόμενη μάθηση και την ανάπτυξη του εαυτού· να αντιμετωπίζει τον εαυτό του με χιούμορ και διάθεση αλλαγής
<b>Αυτοπεποίθηση:</b> Η βεβαιότητα για την προσωπική αξία και δυνατότητες	να παρουσιάζει τον εαυτό του με αυτοπεποίθηση· να εκφράζει ανοιχτά ακόμη και μη δημοφιλείς απόψεις· να είναι αποφασιστικός και σταθερός στις αποφάσεις που λαμβάνει, ακόμη και υπό συνθήκες αβεβαιότητας και πιέσεων
<b>Διαχείριση εαυτού</b>	<b>Το άτομο που διαθέτει αυτήν τη δεξιότητα μπορεί...</b>
<b>Αυτοέλεγχος:</b> Η διαχείριση των αποπροσανατολιστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων	να διαχειρίζεται με επιτυχία τα παρορμητικά και αγχωτικά συναισθήματα· να μένει συγκροτημένος, θετικός και με αυτοπεποίθηση ακόμη και σε στιγμές δοκιμασίας· να έχει καθαρή σκέψη και εστίαση ακόμη κι όταν είναι υπό πίεση
<b>Αξιοπιστία:</b> Η διατήρηση των	να ενεργεί με ενάρετο τρόπο· να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα από την προσωπική του αξιο-

<i>αξιών της τιμότητας και ακεραιότητας</i>	πιστία και ευυποληψία· να παραδέχεται τα λάθη του και να αντιμετωπίζει τις ανήθικες πράξεις των άλλων· να μπορεί να υποστηρίξει σκληρές και μη δημοφιλείς θέσεις με βάση υψηλές αξίες
<b>Ευσυνειδησία:</b> <i>Η ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τις πράξεις και τη συμπεριφορά</i>	να τηρεί υποσχέσεις και δεσμεύσεις· να είναι προσωπικά υπόλογος για την επίτευξη στόχων· να είναι οργανωτικός και προσεκτικός
<b>Προσαρμοστικότητα:</b> <i>Η ευελιξία στην αντιμετώπιση της αλλαγής</i>	να διαχειρίζεται ομαλά πολλαπλές απαιτήσεις, εναλλασσόμενες προτεραιότητες και ταχείες αλλαγές· να προσαρμόζει τις αντιδράσεις και στρατηγικές ώστε να αντιμετωπίσει ρέουσες καταστάσεις· να αντιμετωπίζει με ευελιξία τα γεγονότα
<b>Κίνητρο επίτευξης:</b> <i>Η προσπάθεια για βελτίωση, η επίτευξη της άριστης επίδοσης</i>	να προσανατολίζεται προς το αποτέλεσμα με μια υψηλή ορμή για την επίτευξη των στόχων του· να θέτει προκλητικούς στόχους και να ρισκάρει υπολογισμένα· να επιδιώκει τη συλλογή πληροφοριών με στόχο τη μείωση της αβεβαιότητας και την επίτευξη λύσης· να μαθαίνει πώς να βελτιώνει την απόδοσή του
<b>Πρωτοβουλία:</b> <i>Η ετοιμότητα για δράση, όποτε υπάρχει ευκαιρία</i>	να δράττει ευκαιρίες· να επιδιώκει στόχους πέρα (επιπλέον) από εκείνους που απαιτούνται ή αναμένεται να επιτύχει· να υπερβαίνει όρια και κανονισμούς προκειμένου να κάνει αυτό που πρέπει· να κινητοποιεί άλλους με πιθανόν ασυνήθιστες ή τολμηρές προσπάθειες
<b>Προσανατολισμός: οι άλλοι Κοινωνική ικανότητα</b>	
<b>Κοινωνική επίγνωση</b>	<b>Το άτομο που διαθέτει αυτήν την δεξιότητα μπορεί...</b>
<b>Ενσυναίσθηση:</b> <i>Η επίγνωση των συναισθημάτων και της προοπτικής των</i>	να δίνει προσοχή στους συναισθηματικούς υπαινιγμούς και να είναι καλός ακροατής· να είναι ευαίσθητος στο να κατανοεί την προοπτική των άλλων· να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τα συ-

<i>άλλων και η ενεργός κινητοποίηση προς την υπεράσπιση των συμφερόντων τους</i>	ναισθήματα των άλλων και να τους προσφέρει βοήθεια
<b>Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση:</b> <i>Η πρόβλεψη, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών των άλλων</i>	να κατανοεί τις ανάγκες των άλλων και να βρίσκει τις κατάλληλες υπηρεσίες ή προϊόντα για την ικανοποίησή τους· να προσφέρει πρόθυμα τη βοήθειά του· να μπορεί να αντιληφθεί μια ανάγκη και να ενεργεί συμβουλευτικά για την εκπλήρωσή της
<b>Οργανωτική επίγνωση:</b> <i>Η ενημερότητα για τις σχέσεις και τη δυναμική μιας ομάδας</i>	να αναγνωρίζει τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων και τις καταστάσεις που τις επηρεάζουν· να αντιλαμβάνεται τα κρίσιμα κοινωνικά δίκτυα και να κατανοεί τις δυνάμεις που διαμορφώνουν τις απόψεις και δράσεις των ατόμων μέσα σε έναν οργανισμό
<b>Διαχείριση σχέσεων</b>	<b>Το άτομο που διαθέτει αυτήν την δεξιότητα μπορεί...</b>
<b>Ανάπτυξη των άλλων:</b> <i>Η ενόραση του τι έχουν ανάγκη οι άλλοι ώστε να αναπτυχθούν και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους</i>	να αναγνωρίζει και να ενισχύει τα προτερήματα, τα επιτεύγματα και την πρόοδο των ατόμων· να προσφέρει χρήσιμη επανατροφοδότηση και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους για προσωπική ανάπτυξη· να υποστηρίζει, να δρα συμβουλευτικά και να δημιουργεί προκλήσεις και πρακτικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων τους
<b>Επιρροή:</b> <i>Η χρήση των κατάλληλων μεθόδων πειθούς</i>	να ασκεί πειθώ με αποτελεσματικότητα· να κάνει ελκυστική την παρουσίαση των απόψεών του· να χρησιμοποιεί σύνθετες στρατηγικές, όπως την έμμεση επιρροή, για να επιτύχει συναίνεση και υποστήριξη
<b>Επικοινωνία:</b> <i>Η αποστολή σαφών και πειστικών μηνυμάτων</i>	να είναι αποτελεσματικός στην ανταλλαγή και καταγραφή των (λεκτικών και συναισθηματικών) μηνυμάτων· να αντιμετωπίζει ευθέως δύσκολα ζητήματα· να ακούει προσεκτικά, να επιδιώκει την

	αμοιβαία κατανόηση και την ανταλλαγή πληροφοριών να ενισχύει την ανοιχτή επικοινωνία και να δέχεται τα άσχημα νέα το ίδιο καλά όπως και τα ευχάριστα
<b>Διαχείριση συγκρούσεων:</b> Η διαπραγμάτευση και επίλυση των διαφωνιών	να αντιμετωπίζει τους δύσκολους ανθρώπους και τις τεταμένες καταστάσεις με διπλωματικό και διακριτικό τρόπο να διακρίνει πιθανές συγκρούσεις, να φέρνει στο φως τις διαφωνίες και να βοηθά στην εκτόνωσή τους να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση και να βρίσκει λύσεις ικανοποιητικές για όλους
<b>Ηγετική ικανότητα:</b> Το να εμπνέει κανείς και να καθοδηγεί άτομα και ομάδες	να δημιουργεί ενθουσιώδες κλίμα για την επίτευξη ενός οράματος ή μιας αποστολής να αναλαμβάνει ηγετική θέση αυθόρμητα να καθοδηγεί τους άλλους κρατώντας τους συγχρόνως υπόλογους να καθοδηγεί μέσα από το προσωπικό του παράδειγμα
<b>Καταλύτης αλλαγών:</b> Η έναρξη ή διαχείριση αλλαγών	να αμφισβητεί την κατεστημένη κατάσταση, να αναγνωρίζει την ανάγκη για αλλαγή και να αποκρίνεται τα εμπόδια να αγωνίζεται για την αλλαγή και να συστρατεύει και τους άλλους να δείχνει με το παράδειγμά του την επιθυμητή αλλαγή
<b>Δημιουργία δεσμών:</b> Η δημιουργία οργανικών σχέσεων	να αναπτύσσει ένα δίκτυο στενών, μη τυπικών σχέσεων μεταξύ της ομάδας να επιδιώκει σχέσεις που να είναι αμοιβαία ευεργετικές να βοηθά τους άλλους να διατηρούν αρμονικές σχέσεις να έχει προσωπικές φιλίες με κάποιους από τους συνεργάτες του
<b>Ομαδικότητα &amp; Συνεργασία:</b> Η δουλειά όλων προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού	να ισορροπεί ανάμεσα στην εστίαση στη δουλειά και τη φροντίδα των διαπροσωπικών σχέσεων να διακρίνει και να προωθεί ευκαιρίες για συνεργασία και να μοιράζεται με τους άλλους σχέδια, πληροφορίες και πόρους να προάγει ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας

## Πίνακας 2.3

### Περιγραφή των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που περιλαμβάνει το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική επάρκεια (Goleman 1998, 2000)

Τα υψηλά ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης συντελούν με βάση τον Daniel Goleman ως συναισθηματική επάρκεια (emotional competence) (Goleman, 1998). Η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι σε μεγάλο βαθμό επίκτητη, ενώ μπορεί εύκολα με την ανάλογη εξάσκηση να καταστεί εφικτή η εκμάθησή της, καθώς βασίζεται σημαντικά στην συναισθηματική νοημοσύνη, αφού αποτελεί βασική προϋπόθεσή της, ενώ δυνητικά μπορεί να οδηγήσει σε άριστη επίδοση στον εργασιακό τομέα. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας, είναι η κατοχή βασικών συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση των σχέσεων. Αξιοσημείωτο δε αποτελεί και το γεγονός πως τα χαρακτηριστικά της μάθησης και της διδασκαλίας, αποτελούν δύο από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, εάν ένας άνθρωπος χαρακτηρίζεται από υψηλή ικανότητα διαχείρισης σχέσεων, αυτό δεν σημαίνει αυτομάτως ότι γνωρίζει και τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Ωστόσο, αυτό που εννοεί ουσιαστικά είναι πως το συγκεκριμένο άτομο διαθέτει την ικανότητα εκμάθησης και ανάπτυξης της συγκεκριμένης δεξιότητας σε πολύ υψηλό βαθμό (Goleman, 2001).

#### 2.3.3.1 Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το μοντέλο Goleman

Το μοντέλο του Daniel Goleman έχαιρε ευρείας αποδοχής και δημοφιλίας, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι εστίασε σημαντικά στην βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων στον εργασιακό τομέα, έχοντας ως αφορμή την ανάπτυξη των συναισθηματικών και των κοινωνικών ικανοτήτων τους (Emmerling, & Goleman, 2003). Κατά την διάρκεια της μέτρησης της συναισθηματικής επάρκειας, αξιολογούνται οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου, το οποίο αποτελεί μέρος ενός πολύ μεγάλου οργανισμού ή μιας πολύ μεγάλης επιχείρησης. Για την μέτρηση αυτών των ικανοτήτων γίνεται χρήση του εργαλείου που ονομάστηκε «*Emotional Competence Inventory 360*» (ECI 360). Η δημιουργία του συγκεκριμένου εργαλείου αποτελεί το καρπό της συνεργασίας μεταξύ του Daniel Goleman και του Richard Boyatzis, ενός ελληνικής καταγωγής ερευνητή με πολυετή εμπειρία σε θέματα ψυχολογίας στον εργασιακό τομέα, σε θέματα ηγεσίας στο πεδίο των επιχειρήσεων και σε θέματα διοικητικής επιστήμης (Boyatzis et al., 2000). Το «ECI 360» αποτελεί ένα τεστ ετεροαναφορών, το οποίο ζητείται σε ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων να αξιολογήσει τα επίπεδα της ατομικής συναισθηματικής νοημοσύνης ατόμων, με τα οποία συνδέεται με κάποιου είδους σχέση (εργασιακή κ.α.).

Βάση κατασκευής του εργαλείου αποτέλεσαν συγκεκριμένες κλίμακες εκτίμησης της εργασιακής επίδοσης, αποτέλεσμα των χρόνων που είχε διανύσει ο ερευνητής στο χώρο της εργασιακής ψυχολογίας. Στην τελευταία αναθεωρημένη έκδοσή του, το ECI 2.0 συμπεριλαμβάνονται 72 προτάσεις, οι οποίες ζητούν από το άτομο που συμπληρώνει το τεστ να προσφέρει τις προσωπικές του εκτιμήσεις για ένα άτομο ή για ένα οργανισμό. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται διά μέσου μιας κλίμακας πέντε σημείων, κατά την οποία το 1 δηλώνει ότι «*κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει ποτέ*», ενώ το 5 δηλώνει ότι «*κάτι τέτοιο συμβαίνει συνεχώς*». Το ECI 2.0 παρέχει συγκεκριμένες μετρήσεις σχετικά με τις τέσσερις γενικές κατηγορίες ικανοτήτων, οι οποίες περικλείουν συνολικά 18 δεξιότητες:

α) Η αυτεπίγνωση συμπεριλαμβάνει και την ανθρώπινη ικανότητα αναγνώρισης προσωπικών συναισθημάτων και της ακριβής αξιολόγησης του εαυτού τους με τέτοιο τρόπο που να αποπνέει αυτοπεποίθηση.

β) Η διαχείριση του εαυτού εμπεριέχει την ατομική ικανότητα επίδειξης αυτοελέγχου, προσφοράς διαφάνειας, προσαρμογής σε δύσκολες καταστάσεις, λήψης πρωτοβουλιών και προσανατολισμού, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και επίδειξης αισιοδοξίας.

γ) Η κοινωνική επίγνωση εμπεριέχει την ικανότητα ενσυναίσθησης στα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, την επίγνωση των οργανωτικών πλαισίων, καθώς και τον προσανατολισμό με γνώμονα την εξυπηρέτηση.

δ) Τέλος, η διαχείριση των σχέσεων περικλείει την ατομική ικανότητα ώθησης των άλλων ανθρώπων με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως, η ηγετική ικανότητα, η επιρροή, η προσφορά ευκαιρίας για καταλυτική αλλαγή σε πολλαπλά επίπεδα, η ορθή διαχείριση των συγκρούσεων, το ομαδικό πνεύμα και οι συνεργατικές τάσεις.

Η χρήση του ECI εφαρμόζεται με γνώμονα την επιτυχημένη αξιολόγηση των ατομικών συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, ειδικότερα σε άτομα τα οποία αποτελούν αναπόσπαστα μέρη μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Συνεπώς, η μέτρηση των συγκεκριμένων ικανοτήτων, δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες με σκοπό τον ακριβή προσδιορισμό συγκεκριμένων περιοχών, άλλοτε ως ικανοτήτων, άλλοτε ως δεξιοτήτων στις οποίες το συγκεκριμένο άτομο παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά συναισθηματικής επάρκειας και στις οποίες οφείλει να αναπτυχθεί, με σκοπό την επιτυχία υψηλότερων ποσοστών επίδοσης και αποτελεσματικότητας στην εργασία του. Ακόμη, ενδέχεται να γίνει και χρήση του ECI, ως εργαλείο σκιαγράφησης του προφίλ συναισθηματικής επάρκειας ενός ολόκληρου οργανισμού ή μιας ολόκληρης επιχείρησης. Συνεπώς, για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες εφαρμογής του εργαλείου έχουν εκδοθεί κατά καιρούς πολλαπλές εκδόσεις του με γνώμονα την χρήση του από πολλαπλές ομάδες όπως πωλητές, διάφορα στελέχη επιχειρήσεων και φοιτητές (Boyatzis & Sala, 2004).



Τέλος, έχει εκδοθεί και στην αγορά και μια νέα έκδοση του ECI, η οποία σε μεγάλο βαθμό αξιολογείται μέσα από αυτοαναφορές ή συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου.

## **2.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση**

### **2.4.1 Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα**

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν αναλάβει την ευθύνη σχεδιασμού ειδικών παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των ικανοτήτων τους, ώστε να αξιοποιήσουν τόσο τα γνωστικά εφόδια, όσο και τις ηθικές αξίες, ως στοιχεία τα οποία είναι πλέον απαραίτητα για την ποιοτική διαβίωση και ανάπτυξή τους στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το σχολικό περιβάλλον, αποτελεί πλέον το καταλληλότερο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν πληθώρα διαφορετικών τεχνικών, οι οποίες αφορούν είτε την καλλιέργεια της ψυχικής υγείας, είτε την εκμάθηση δεξιοτήτων συναισθηματικής αναγνώρισης και διαχείρισης, είτε την διαχείριση προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς επίσης και την εκμάθηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από εκπαιδευτικές μεθόδους, λειτουργεί ως τόπος μετάδοσης πολλαπλών κοινωνικών αξιών και σημαντικών μαθημάτων ζωής. Η εξάσκηση σε αυτού του είδους τις αξίες μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσα από την απόκτηση πολλαπλών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς. Τέτοιες συμπεριφορές αφορούν την αυτογνωσία και την συναισθηματική διαχείριση, καθώς και την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση με άλλα άτομα (Τριλίβα & Chimenti, 1998).

Άλλωστε, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στο σχολείο αποτελεί κομβικής σημασίας παράγοντα για την υποστήριξη παιδιών σε προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους. Τέτοια προβλήματα μπορεί να αφορούν την χαμηλή απόδοσή τους στο σχολείο, τον τρόπο διαχείρισης δύσκολων διαπροσωπικών σχέσεων, και πιθανών προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους (Brackett & Katulak, 2007).

Οι συναισθηματικές δεξιότητες επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα των παιδιών. Ελλείματα στην συναισθηματική νοημοσύνη ενδέχεται να υποδηλώνουν μεγαλύτερο κίνδυνο υπονόμησης του ανθρώπινου νου. Εντούτοις, η ομάδα εφήβων χαρακτηρίζεται ως ομάδα υψηλότερου κινδύνου από αυτήν των παιδιών, διότι εκτίθενται σε πολλαπλά κοινωνικά φαινόμενα. Μερικά από τα φαινόμενα αυτά είναι ο εκφοβισμός, οι εγκληματικές πράξεις, οι καταθλιπτικές συμπεριφορές και η χρήση ναρκωτικών ουσιών (Elias, 2003).

Συνεπώς, η εξάσκηση και η εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσα από την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορεί να λειτουργήσει ως εφελκυστικό στους νεαρούς μαθητές, ώστε να χρησιμοποιήσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες, όχι μόνο όταν οι ίδιοι είναι βρίσκονται

στο ρόλο του «μαθητή», αλλά και μετέπειτα, κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, όταν θα βρεθούν αντιμέτωποι με συγκεκριμένα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να επιλύσουν αποτελεσματικά, όπως προβλήματα κατά την διάρκεια της ανατροφής των παιδιών τους κ.α. (Elias, 2003).

Επιπλέον, σημαντικός αποτελεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από την διεξαγωγή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, έχουν την ευκαιρία στην επιτυχή εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προετοιμάζοντας εν τέλει τους μικρούς μαθητές στην αποτελεσματική και επιτυχημένη αντιμετώπιση προκλήσεων της σύγχρονης επαγγελματικής ζωής. Οι τεχνικές αυτές μπορεί να αφορούν τρόπους διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, τρόπους αναγνώρισης και διαχείρισης έντονων συναισθηματικών καταστάσεων, τρόπους αποτελεσματικότερης διαχείρισης του χρόνου και τρόπους αποτελεσματικής επίτευξης των στόχων (Low & Nelson, 2005). Με βάση έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει παρατηρηθεί πως τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης χαίρουν σημαντικής δημοφιλίας και επιτυχίας μεταξύ των νεαρών παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε άμεση σχέση μεταξύ μαθητών γυμνασίου, οι οποίοι αντιλαμβάνονταν το σχολείο τους ως κοινότητα με αντιλήψεις που εξέφραζαν θετική στάση προς αυτό, με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, οι οποίες είχαν ως κύριο γνώμονα την μάθηση, με ενισχυμένο συναίσθημα αυτονομίας, με βελτιωμένες κοινωνικές ικανότητες, με μειωμένη εμπλοκή σε παραβατικές συμπεριφορές και τέλος με την επίδειξη του δέοντα σεβασμού στους εκπαιδευτικούς (Battistich et al., 1997). Άλλωστε, το σχολείο που λειτουργεί με γνώμονα την ικανοποίηση των μαθητών του, συμβάλλει στην διατήρηση του δεσίματος του με τις αξίες που το ίδιο πρεσβεύει.

#### **2.4.2 Τρόποι εφαρμογής εκπαιδευτικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα**

Πριν από την αναφορά σε τρόπους πρακτικής εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό χώρο καλό θα ήταν να παρατεθεί ο ορισμός των προγραμμάτων της συναισθηματικής μάθησης. Με βάση τους Payton et al (2000), προγράμματα συναισθηματικής εκμάθησης μπορούν να οριστούν, αυτά τα οποία δύνανται να προσφέρουν *«συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους και να επιλύουν προβλήματα, και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται, αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα»* (σ.13).

Τόσο η διδασκαλία όσο και η ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα Αναλυτικά Προγράμματα του εκπαιδευτικού συστήματος, δύνανται να εφαρμοστούν και να επιτευχθούν αποτελεσματικά, επιστρατεύοντας συγκεκριμένες μεθόδους μάθησης, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Βασικός παράγοντας της συγκεκριμένης



διαδικασίας αποτελεί και η εκπαίδευση πρώτα των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλό θα ήταν να εργαστούν και να βελτιώσουν πρώτα την προσωπική συναισθηματική νοημοσύνη τους, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να μεταδώσουν αποτελεσματικά στους μαθητές τους τις απαραίτητες δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, συμβάλλοντας αντίστοιχα στην καλλιέργεια της γενικότερης τους ευτυχίας. Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί πως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές τους, ενώ όταν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με αυτές, συμβάλλει στην ύπαρξη ενός σταθερότερου και αρκετά δημιουργικότερου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να συμμετάσχουν και αναπτυχθούν μέσα σε αυτό (Bracket & Katulak, 2007).

Οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούνται εν γένει ιδιαίτερες σημαντικές, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις θετικές συνέπειές τους πάνω στα παιδιά. Η ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι σημαντική, καθώς με αυτόν το τρόπο συμβάλλει στην βελτίωση της συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, μερικά από τα οφέλη της συναισθηματικής ανάπτυξης συνιστούν την παροχή κατάλληλων εφοδίων με σκοπό την αντιμετώπιση δύσκολων και απαιτητικών καταστάσεων, την διατήρηση της προσοχής των μαθητών με προσήλωση με σκοπό την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, την κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων, παρά τα όποια εμπόδια ανακύβουν (Zins, Weissberg, Walberg, & Wang, 2004 · Τριλίβα & Chimenti, 1998).

#### **2.4.3 Ενσωμάτωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στα Αναλυτικά Προγράμματα**

Η εκπαίδευση των νεαρών μαθητών σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι ιδιαίτερες ωφέλιμες για αυτούς, καθώς αποσκοπούν στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Άλλωστε, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, προβλήματα τα οποία δυνητικά ενδέχεται να αποτελέσουν τροχοπέδη ένταξής τους σ' αυτό. Όπως αποδεικνύεται και από μακροχρόνιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, όπως η Μεγάλη Βρετανία, η ενσωμάτωση αντίστοιχων πρακτικών συναισθηματικής μάθησης, λειτούργησε εποικοδομητικά στην κατεύθυνση της ένταξης μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ωθώντας τους στην υιοθέτηση θετικότερων στάσεων προς το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και αποτρέποντας σημαντικά την πρόωρη εγκατάλειψή τους από αυτό. Μάλιστα, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η μειωτική τάση των αποκλεισμών που έχει παρατηρηθεί στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, μεταξύ του 1997 και του 2000, όπου οι αποκλεισμοί μειώθηκαν την πρώτη χρονιά από 113 σε 22 την δεύτερη (Panju, 2008).

Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και επενεργούν με γνώμονα την κατάλληλη ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, ένας από τους παράγοντες αυτούς αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατέχουν σημαίνοντα ρόλο, καθώς αντιπροσωπεύουν πρότυπα στην αντίληψη και στην συνείδηση των μαθητών τους, αποτελώντας φορείς και ζωντανά παραδείγματα διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί, τόσο με τον τρόπο που θα επιλέξουν να διαχειριστούν απαιτητικές καταστάσεις και προβλήματα που θα ανακύψουν στη σχολική πραγματικότητα, όσο και με τον τρόπο που θα επιλέξουν να ενσωματώσουν κοινωνικά αποκλεισμένα παιδιά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αποτελούν τα ζωντανά παραδείγματα διδασκαλίας συναισθηματικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αποτελούν και οι διευθυντές της εκάστοτε σχολικής μονάδας, καθώς με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι σε θέση να καλλιεργούν θετικούς, υγιείς και εποικοδομητικούς διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές τους, κατανοώντας τις ανάγκες τους και την διαφορετικότητα των απόψεών τους. Τέλος, σημαντικός παράγοντας και αρωγός στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν και οι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι έχουν την ευκαιρία εκπαίδευσης των μαθητών τους σε συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, λειτουργώντας εποικοδομητικά στην δημιουργία ενός σταθερού και πλούσιου συναισθηματικά περιβάλλοντος, μέσα από την οργάνωση και τον συντονισμό εξειδικευμένων εισηγήσεων που θα πραγματεύονται ανάλογα ζητήματα (Fasano & Pellittery, 2006).

#### **2.4.4 Διδακτικές στρατηγικές ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης**

Τα τελευταία χρόνια η χρησιμότητά της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει κοινώς παραδεκτή και ιδιαιτέρως σημαντική στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, φτάνοντας στο σημείο να αποτελέσει σημαντική προτεραιότητα με σκοπό την ατομική ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Άλλωστε, η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης αποτελεί από μόνη της το προϊόν μιας διαδικασίας, το οποίο παράγεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν και μετέχουν σε αυτήν, όσο και από τους μαθητές που διδάσκονται και συμμετέχουν ενεργά με τις απόψεις και τις ιδέες τους. Άλλωστε, το πιο σημαντικό στην διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί ο τρόπος διδασκαλίας της και όχι τόσο το περιεχόμενο της. Για την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, προτείνονται από την Panju (2008) επτά στρατηγικές. Οι συγκεκριμένες επτά στρατηγικές έχουν ονομαστεί στα αγγλικά με το ακρώνυμο «ELEVATE», όπου κάθε γράμμα του ακρωνύμιου αναφέρεται σε μία εκ των επτά στρατηγικών (*E*) *environment for learning*, (*L*) *language of emotions*, (*E*) *establishing relationships*, (*V*) *validating feelings*, (*A*) *active engagement*, (*T*) *thinking skills*, (*E*) *empower through feedback*. Μέσα από τις συγκεκριμένες επτά στρατηγικές εγκαθιδρύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των

μαθητών του, η αλληλεπίδραση των ίδιων των μαθητών αναμεταξύ τους και η αλληλεπίδρασή τους με το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκονται. Σε γενικές γραμμές, τα συγκεκριμένα προγράμματα, όπως αυτό εστιάζουν ως επί το πλείστον στη βελτίωση των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς του χαρακτήρα τους, όπως η στάση, η συμπεριφορά και οι επιδόσεις τους.

Ειδικότερα, κατά την διάρκεια της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, η οποία λειτουργεί ως χώρος διδασκαλίας και μετάδοσης συναισθηματικής και πνευματικής μάθησης, μπορεί να καταστεί εφικτή η εφαρμογή, κατά την μαθησιακή διαδικασία των επτά συγκεκριμένων στρατηγικών: Η πρώτη στρατηγική αφορά την δημιουργία ενός θετικού και εποικοδομητικού περιβάλλοντος (*Environment for Learning*), μέσα από το οποίο προωθείται η μάθηση. Η δεύτερη στρατηγική αφορά, την οικοδόμηση ενός λεξιλογίου συναισθημάτων (*Language of Emotions*) και η τρίτη στρατηγική αφορά την δημιουργία, την προώθηση και την ενίσχυση σχέσεων με γνώμονα την φροντίδα του μαθητή (*Establishing Relationships*). Η τέταρτη στρατηγική αφορά την αξιολόγηση και την επιβεβαίωση των συναισθημάτων του μαθητή με γνώμονα την αποτροπή συγκρούσεων, λόγω αυτών (*Validating Feelings*). Η πέμπτη στρατηγική αφορά την ενθάρρυνση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και την παρώθηση του μαθητή, ώστε να συμμετάσχει στην μαθησιακή διαδικασία ενεργά, λειτουργώντας και μαθαίνοντας ανεξάρτητα (*Active Engagement*). Η έκτη στρατηγική αφορά την ενσωμάτωση υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης στην μαθησιακή διαδικασία (*Thinking Skills*) και η έβδομη και τελευταία στρατηγική αφορά την ενδυναμωτική στάση του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, ύστερα από την ολοένα και επαναλαμβανόμενη ανατροφοδότηση (*Empower through Feedback*). Συνεπώς, η υιοθέτηση και η εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό στην σχολική τάξη, έχει ως αποτέλεσμα την εκπαίδευση των μικρών μαθητών με γνώμονα την εκμάθηση των αρχών της συναισθηματικής νοημοσύνης. Άλλωστε, το πιο σημαντικό στην περίπτωση αυτή είναι μέσα από την διδασκαλία των δεξιοτήτων να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εξασκηθούν πρακτικά σε αυτές (Panju, 2008).

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούμε και στην ειδική εκπαίδευση και στην οποία καλό θα ήταν να γίνουν αποδέκτες και οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στην σχολική κοινότητα, μέσα από την ενδελεχή και συστηματική ενημέρωσή τους, σχετικά την φιλοσοφία, το λεξιλόγιο, καθώς επίσης και την στοχοθεσία του προγράμματος συναισθηματικής μάθησης, που εφαρμόζεται στο σχολείο (Elias, 2003). Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην συγκεκριμένη διαδικασία περιλαμβάνουν τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τους σχολικούς νοσηλευτές και τους σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους, οι οποίοι διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών μαθητών τους.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται στον οδηγό «*Safe and Sound An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*», τα προγράμματα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να επιμορφωθούν στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, μέσα από την εκπόνηση εργαστηρίων (workshops). Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τα εργαστήρια που διενεργούνται, κατορθώνουν να αποκτήσουν την απαραίτητη εξοικείωση με τις συγκεκριμένες δεξιότητες, με σκοπό τη αποτελεσματική διδασκαλία τους (Casel, 2003).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, θα αναφερθούν συνοπτικά και ορισμένες επιπλέον στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην σχολική τάξη, μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και ορισμένες από στρατηγικές που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο (Θεοδοσάκης, 2011). Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την:

- Ενθάρρυνση έκφρασης του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή.
- Έκφραση των συναισθημάτων του, ως αιτία της αλληλεπίδρασής με την ομάδα του.
- Χρήση της συναισθηματικής επινοητικότητάς του με απώτερο σκοπό την επίλυση συγκρούσεων και διομαδικών κρίσεων.
- Ανάλυση της ευθύνης από συλλογικό ομαδικό πλαίσιο και όχι μόνο από μεμονωμένες μονάδες, μέσα από το οποίο προωθείται η υπεύθυνη στάση, η οποία προϋποθέτει και την συλλογική ανάληψη ευθύνης.
- Συστηματική επίδειξη ενσυναισθητικής στάσης απέναντι στους μαθητές και την καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους, μέσα από την συζήτηση θεμάτων σχετικά με τα ενδιαφέροντα και με τις κλίσεις τους.
- Κατάλληλη αντίληψη και ερμηνεία των αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται πολλές φορές αναμεταξύ τους.
- Θετική ενίσχυση και επιβράβευση των μαθητών τους, μέσα από την χρήση συγκεκριμένων μέσων στήριξης.
- Οριοθέτηση ανάρμοστων συμπεριφορών.
- Χρήση του χιούμορ, ως διάλυο με σκοπό την κατάλληλη εκτόνωση του άγχους των παιδιών, επιδιώκοντας την χαλάρωσή τους.
- Φροντίδα της καλαισθησίας της τάξης, με σκοπό την αποφυγή της ρουτίνας της.
- Αναγνώριση της αξίας του κάθε μαθητή και αντίληψή του ως μια ξεχωριστή και αυθύπαρκτη προσωπικότητα.

- Συχνή χρήση κοινωνιογράμματος, με σκοπό την αντίληψη των παιδιών που βρίσκονται σε χαμηλές ή υψηλές κοινωνικές θέσεις στο σχολείο και δράση του εκπαιδευτικού με ανάλογο τρόπο, όπου το απαιτεί η περίπτωση.
- Διαρκή επαγρύπνηση για παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δείγματα χαμηλής αυτοεκτίμησης ή σημάδια συμπεριφορών που υποδηλώνουν την ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων, ενεργώντας κατάλληλα και τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους.
- Συνεχής επίδειξη μεταμέλειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, έχοντας το θάρρος της ομολογίας των παραβλέψεων και των αστοχιών του, προβάλλοντας παράλληλα και μεταδίδοντας το πνεύμα της συγχώρεσης.
- Επιμόρφωση και διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές του, ιδιαίτερα αυτές που τις θεωρεί ο ίδιος σημαντικές για την ζωή.
- Επινόηση συμπεριφορών που συμβάλλουν στην ενίσχυση του αυτοελέγχου.

Επιπροσθέτως, καλό θα ήταν να αναφερθούν και ορισμένες σημαντικές παιδαγωγικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες καθίσταται σίγουρη η δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού περιβάλλοντος, μέσα από το οποίο προωθείται η μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον θα βιώσουν συναισθήματα εγγύτητας προς τον εκπαιδευτικό τους, θα συμπεριφέρονται κατάλληλα, ενώ θα βιώσουν και το αίσθημα της μαθησιακής ενδυνάμωσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ακόμη και από την έναρξη της σχολικής χρονιάς θα έχουν την δυνατότητα της εφαρμογής των δικών τους εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως τον καθορισμό συγκεκριμένων κανόνων στην τάξη, οι οποίοι θα πρέπει να τηρούνται από όλους, την δημιουργία κοινοτήτων, οι οποίες θα απαρτίζονται από μικρούς μαθητές κ.α. Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα μπορούν να ενισχύουν το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους, επαινώντας και επιβραβεύοντάς τους (Panju, 2008).

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Σχολικός Εκφοβισμός

#### 3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Σχολικός Εκφοβισμός»

Η μελέτη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού «bullying» διεξάχθηκε σε πρώτο επίπεδο από τον Dan Olweus. Ο ίδιος ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ή bullying, ως μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία λαμβάνει χώρα όταν ένας μαθητής υιοθετεί τον ρόλο του θύματος, όταν εκτίθεται επανειλημμένα σε αρνητικές ενέργειες μεγάλης χρονικής διάρκειας, οι οποίες εκτελούνται από έναν μεμονωμένο μαθητή ή και μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Παράλληλα, ο Dan Olweus σημειώνει ότι για να χαρακτηριστεί ένα συμβάν που λαμβάνει χώρα στο χώρο του σχολείου ως *εκφοβισμός*, θα πρέπει να διακριθεί με βάση τρία πολύ σημαντικά κριτήρια, με το πρώτο κριτήριο να αφορά την σκοπιμότητα / πρόθεση της πράξης, το δεύτερο να αφορά την επαναληπτικότητα της συμπεριφοράς μέσα στο φάσμα του χρόνου και το τρίτο να αφορά την ανισοροπία δύναμης σε μια σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (Olweus, 1993).

Ο Farrington (1993), εξειδικεύοντας την έννοια του εκφοβισμού, εντάσσει στον εννοιολογικό προσδιορισμό της και τον παράγοντα των διαφορετικών επιθετικών μορφών, αλλά και τον παράγοντα της «πρόθεσης» στην εκφοβιστική συμπεριφορά. Συνεπώς, μέσα από τις συγκεκριμένες προσθήκες, διαμορφώνεται ένας ορισμός μέσα από τον οποίο αποδίδονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο σχολικό εκφοβισμό: Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά τη φυσική ή τη λεκτική επίθεση ή την προσβολή. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά την πρόθεση του θύτη στο να προκαλέσει συναισθήματα φόβου και ανησυχίας πάνω στο θύμα, ενώ το τρίτο χαρακτηριστικό αφορά την ανισοροπία δύναμης στην οποία ένα ισχυρότερο ασκεί συναισθηματική πίεση σε ένα λιγότερο ισχυρό παιδί. Το τρίτο και τελευταίο χαρακτηριστικό αφορά στην επαναληπτικότητα του γεγονότος από την ομάδα των παιδιών που ασκούν τον εκφοβισμό για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο Pepler (2006) αντιλαμβάνεται την έννοια του εκφοβισμού παρόμοια, περιγράφοντάς την ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία παρατηρείται σε διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, στις οποίες το δυνατότερο μέρος επιβάλλει επιθετικά την δύναμή του στο λιγότερο δυνατό. Ο Rigby (2022) προσθέτει στα κριτήρια της συγκεκριμένης ορολογίας το κριτήριο της ικανοποίησης του «θύτη», καθώς και τα παρακάτω χαρακτηριστικά: την ηθελημένη πρόκληση και διάπραξη συγκεκριμένης ατομικής βλάβης, την έλλειψη ισοροπίας δύναμης, τη διάσταση της καταχρηστικής και άδικης εξουσίας και την άντληση ικανοποίησης του επιτιθέμενου από τη βλάβη που προξενεί στο θύμα.

Συνεπώς, μέσα από την αναφορά σε πολλαπλούς ορισμούς, διαμορφώνεται ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο προσδιορισμού του σχολικού εκφοβισμού το οποίο διακρίνεται από τρία συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο παρακάτω διατυπωμένος ορισμός λαμβάνει ευρείας ερευνητικής αποδοχής, ενώ χρησιμοποιείται συχνά από έγκυρους επιστημονικούς φορείς, στο Εθνικό Κέντρο ενάντια

του Σχολικού Εκφοβισμού στην Αυστραλία και το Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νοσημάτων (Center of Disease Control and Prevention) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

Συνεπώς, με τον όρο σχολικό εκφοβισμό / θυματοποίηση (bullying) αναφερόμαστε στις συνολικές επιθετικές ενέργειες ή αρνητικές πράξεις, οι οποίες πραγματοποιούνται συνειδητά και εμπρόθετα, από ένα ή περισσότερα άτομα απέναντι σε θύματα και αποσκοπούν στην πρόκληση σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής και κοινωνικής βλάβης. Οι πράξεις αυτές συντελούνται κατ'επανάληψιν κατά την διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος ή μιας χρονικής περιόδου. Επιπλέον, κατά την διάρκεια των περιστατικών αυτών των εκφοβιστικών περιστατικών έχει παρατηρηθεί μια σχετική ανισορροπία δύναμης μεταξύ των παιδιών που ασκούν και των παιδιών που δέχονται εκφοβισμό, καθώς τα τελευταία συχνά δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν τα απαραίτητα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας με σκοπό την επαρκή συναισθηματική και ψυχολογική προστασία τους απέναντι στα πρώτα. Τα αίτια της ανισορροπίας αυτής ενδέχεται να οφείλονται είτε σε κάποια φυσική αδυναμία του θύματος, κατά την οποία το παιδί που ασκεί τον εκφοβισμό ενδέχεται να είναι δυνατότερο σωματικά από το παιδί που τον δέχεται, ή στο ότι το συγκεκριμένο παιδί ανήκει σε κάποια μειονοτική ομάδα του πληθυσμού (Ρομά, Πακιστανοί, Αφγανοί κ.α.) (Olweus, 2009).

Συνεπώς, συμπεραίνεται πως ο όρος σχολικός εκφοβισμός / θυματοποίηση περιλαμβάνει μια εσκεμμένα επαναλαμβανόμενη μορφή συμπεριφοράς, η οποία λαμβάνει τόπο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η Cross (2009) προσδιορίζει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προσθέτοντας τον έμμεσο ή κρυφό εκφοβισμό και τον ηλεκτρονικό. Ειδικότερα, ορίζει ως σχολικό εκφοβισμό ή θυματοποίηση ως μια οποιαδήποτε μορφή επαναλαμβανόμενης επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία εκτελείται με απώτερο σκοπό την πρόκληση συγκεκριμένης βλάβης. Η συμπεριφορά αυτή διακρίνεται από ανισορροπία δύναμης, ενώ είναι λανθάνουσα, μη εύκολα ορατή και αναγνωρίσιμη από άλλους ενήλικες. Ως εκ τούτου, ο συγκαλυμμένος ή κρυφός εκφοβισμός αποτελεί από μόνος του μια κατηγορία εκφοβισμού, που συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές που συνδέονται με την κοινωνική επιθετικότητα, την επιθετικότητα που παρατηρείται στις ανθρώπινες σχέσεις. Υποκατηγορία του κρυφού εκφοβισμού αποτελεί και η ηλεκτρονική ή διαδικτυακή παρενόχληση, στην οποία η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν αποκαλύπτεται ή δεν αντιμετωπίζεται κατάλληλα από κάποιον ενήλικα.

### **3.2 Διαφοροποιήσεις του όρου από συναφείς έννοιες**

Ύστερα από αναφορά σε βασικούς ορισμούς των εννοιών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, χρήσιμη θα ήταν και η επισήμανση εννοιολογικών διευκρινίσεων του σχολικού εκφοβισμού.

Αρχικά, ο όρος «σχολικός εκφοβισμός» νοηματοδοτείται ως μια εμπρόθετη, επαναλαμβανόμενη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία λαμβάνει τόπο στο σχολείο. Ο Olweus κατατάσσει τον σχολικό

εκφοβισμό και την θυματοποίηση στην υποκατηγορία των επιθετικών συμπεριφορών, μην συμπλέκοντας τον συγκεκριμένο όρο με την βίαιη συμπεριφορά, παρά το γεγονός ότι και οι δύο αυτοί όροι είναι παρόμοιοι μεταξύ τους (Smith et al, 1999). Βέβαια, η απουσία και μόνο του χαρακτηριστικού της ανισορροπίας δύναμης και της επαναληπτικότητας της αλληλοεξεταζόμενης συμπεριφορά δεν μπορεί να θεωρηθεί ως εκφοβιστική αλλά ως βίαιη και επιθετική απλώς. Με λίγα λόγια, συμπεραίνεται ότι η επιθετική συμπεριφορά δεν συνιστά αυτομάτως και εκφοβιστική, καθώς υπάρχουν και άλλοι κοινωνικά αποδεχτοί τρόποι με βάση τους οποίους μπορεί να εκφραστεί η επιθετική συμπεριφορά, άλλοτε μέσα από την διεκδίκηση, άλλοτε μέσα από την επίδειξη πρωτοβουλίας.

Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί και η διαφορετική φύση του σχολικού εκφοβισμού από την φύση μιας τυχαίας σύγκρουσης, καθώς τα εγγενή χαρακτηριστικά της τελευταίας περιλαμβάνουν την ύπαρξη της σε ισότιμες σχέσεις, την εμφάνισή της σε αραιά χρονικά διαστήματα και την τέλεσή της με σκοπό την επίλυση διαφορών. Αντιθέτως, βασικά χαρακτηριστικά εκφοβιστικών περιστατικών στο χώρο του σχολείου αποτελούν η ανισορροπία δύναμης μεταξύ του παιδιού που εκφοβίζει και του παιδιού που εκφοβίζεται, η οποία γίνεται με γνώμονα την πρόκληση κάποιου είδους σωματικής βλάβης, είτε συναισθηματικής, είτε κοινωνικής, μέσα από την οποία ο μαθητής που πραγματοποιεί τον εκφοβισμό δρέπει ένα είδους όφελος, είτε υλικού χαρακτήρα, είτε κοινωνική ισχύος ή ικανοποίησης (Olweus, 2009).

### 3.3 Είδη και μορφές του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί δυνητικά να χαρακτηριστεί, είτε ως εμφανής μεμονωμένα απέναντι σε ένα άτομο, λαμβάνοντας τη μορφή λεκτικής και σωματικής επίθεσης, είτε ως λανθάνων, μέσα από την εκδήλωση συμπεριφορών που δεν είναι απαραίτητα φανερές σε άλλους, διά μέσου της διασποράς ανυπόστατων φημών και της απομόνωσης ενός ατόμου από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ομάδες (Rigby , 2022).

Ο Ken Rigby (2007) θέλοντας να διακρίνει μεταξύ άμεσων και έμμεσων μορφών του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης δημιούργησε τον παρακάτω πίνακα:

	Άμεσες Μορφές	Έμμεσες Μορφές
Λεκτικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Προσβλητικά λόγια</li> <li>- Παρατσούκλια</li> <li>- Εξευτελισμός</li> <li>- Σκληρά Πειράγματα ή Χλευασμός</li> </ul>	Παρακίνηση τρίτου προσώπου με σκοπό την προσβολή και την εκμετάλλευση ενός άλλου προσώπου <ul style="list-style-type: none"> <li>- Διασπορά κακεντρεχειών και φημών               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ανώνυμα τηλεφωνήματα</li> </ul> </li> </ul> Κείμενα προσβολής, απειλητικά μηνύματα



Σωματικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Επιθέσεις</li> <li>- Κλωτσιές φτύσιμο</li> <li>- Ρίψη αντικειμένων</li> <li>- Χρήση όπλου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ηθελημένος ή άδικος αποκλεισμός</li> </ul> <p>Αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων</p>
Μέσω Χειρονομιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Απειλητικές Κινήσεις</li> <li>- Επίμονο Κοίταγμα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Επανελημμένη αποστροφή του προσώπου ή του βλέμματος, ώστε να καταστεί σαφής η ανεπιθύμητη παρουσία κάποιου.</li> </ul>

**Πίνακας 3.4**

**Άμεσες και έμμεσες μορφές του σχολικού εκφοβισμού Ken Rigby (2007)**

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από πολλαπλές μορφές, οι οποίες διακρίνονται ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο κάθε επιτιθέμενος ξεχωριστά με απώτερο σκοπό την πρόκληση μείζονος ή ήσσονος σημασίας βλάβης στο θύμα. Με βάση τους ερευνητές έχουν καταγραφεί οι εξής τύποι σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 2009):

**A. Λεκτικός εκφοβισμός**

Ο λεκτικός εκφοβισμός - *verbal bullying*, διακρίνεται για την χρήση λέξεων που στοχεύουν στο να πληγώσουν εσκεμμένα ένα άτομο που για μια δεδομένη χρονική στιγμή βρίσκεται στη θέση του θύματος, δημιουργώντας του πληθώρα συναισθημάτων, όπως ντροπή, ανησυχία, άγχος κλπ. Αντίστοιχες λέξεις που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή αποτελούν τα παρατσούκλια, οι προσβλητικές κουβέντες, τα σχόλια που αποσκοπούν στην ταπείνωση του θύματος, τα απειλητικά λόγια, τα πειράγματα, τα ειρωνικά και αγενή σχόλια, αλλά και τα ομοφοβικά σχόλια ή και τα σχόλια που υποδηλώνουν σεξισμό, ρατσισμό κ.α. (Bouldon & Smith, 1994).

**B. Σωματικός εκφοβισμός**

Ο σωματικός εκφοβισμός - *physical bullying* περιλαμβάνει την χρήση σωματικής βίας, η οποία εκδηλώνεται άλλοτε με γροθιές, με σπρωξιές απέναντι στο μαθητή που του ασκείται εκφοβισμός, ενώ το ίδιο μπορεί να υποστεί κλωτσιές, τρικλοποδιές, τσιμπήματα, αλλά και συχνή αρπαγή της προσωπικής του ιδιοκτησίας (Olweus & Limber, 2007 · Sharp & Smith, 2002). Δυνητικά, και τα δύο φύλα μπορούν να γίνουν αποδέκτες αυτής της μορφής βίας, ενώ σε γενικές γραμμές παρατηρείται η εκδήλωσή της από

τα μεγαλύτερα στα μικρότερα παιδιά, καθώς είναι άμεσα συνυφασμένη με την σωματική ή και την μυϊκή δύναμη (Sharp & Smith, 2002).

### **Γ. Συναισθηματικός / Ψυχολογικός εκφοβισμός**

Ο έμμεσος συναισθηματικός εκφοβισμός – *psychological bullying* συμπεριλαμβάνει την έκφραση υβριστικών εκφράσεων, προσβολών και απειλών, ενώ πολλές φορές εκδηλώνεται μέσα από συναισθηματικούς εκβιασμούς, διαδίδοντας ψευδείς φήμες ή και υβριστικές εκφράσεις σχετικές με την φυλή, την εθνικότητα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την αναπηρία, την έμφυλη ή και την σεξουαλική ταυτότητα. Παράλληλα, αποσκοπεί στην δημιουργία πιεστικών συναισθημάτων στο θύμα, οδηγώντας το στην απομόνωση. Μέσα στην κατηγορία του ψυχολογικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνονται και όλες οι παραπάνω μορφές διασυρμού και δυσφήμισης, με απώτερο σκοπό την πρόκληση κάποιου είδους ψυχολογικής βλάβης στο παιδί που βιώνει εκφοβισμό (Sharp & Smith, 2002).

### **Δ. Κοινωνικός εκφοβισμός**

Ο έμμεσος κοινωνικός εκφοβισμός - *indirect social relational bullying*, κατατάσσεται στην κατηγορία των έμμεσων μορφών του εκφοβισμού και σχετίζεται ως επί το πλείστον με τον σκόπιμο κοινωνικό αποκλεισμό ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων. Το άτομο ή τα άτομα που επιτίθενται χρησιμοποιούν διάφορα όπλα προκειμένου να προκαλέσουν βλάβη σε παιδιά - θύματα. Τα όπλα αυτά ενδέχεται να είναι η κοινωνική απομόνωση και ο αποκλεισμός τους από την παρέα των συνομηλίκων. Τα συγκεκριμένα άτομα δημιουργούν και συσπειρώνονται γύρω από πολύ μικρές ομάδες, γνωστές και ως κλίκες, ενώ κουτσομπολεύοντας και διασπείροντας ψευδείς ειδήσεις, αποσκοπούν στον συστηματικό ατομικό αποκλεισμό των παιδιών αυτών από όλες τις κοινωνικές ομάδες, μη διστάζοντας να το περιφρονήσουν, θεωρώντας και αντιμετωπίζοντάς το ως παρείσακτο. Ο έμμεσος και λανθάνων χαρακτήρας της συγκεκριμένης μορφής εκφοβισμού δημιουργεί επιπρόσθετα εμπόδια στα θύματα, ώστε να βρουν το θάρρος και να την αναφέρουν (Boulton & Smith, 1994 · Sharp & Smith, 2002).

### **Ε. Εκφοβισμός με εκβιασμό**

Ο εκβιασμός (*extortion*) σχετίζεται ως επί το πλείστον με την κλοπή, την καταστροφή, καθώς και με την ακούσια απόσπαση συγκεκριμένων αντικειμένων (π.χ. χρημάτων) από ένα θύμα. Συνεπώς, οι απειλητικές ενέργειες και οι εκβιαστικές συμπεριφορές του θύτη εξαναγκάζουν το θύμα στην ικανοποίηση των απαιτήσεων και των επιθυμιών του (Boulton & Smith, 1994).

### **Στ. Οπτικός εκφοβισμός**

Ο οπτικός εκφοβισμός - *visual bullying* συνιστά μια μορφή εκφοβισμού, η οποία αφορά συμπεριφορές που σχετίζονται με την διάδοση μεταξύ των μαθητών προσβλητικών σημειωμάτων, με στόχο την προσβολή και την ταπείνωση του θύματος. Επιπλέον, η διασπορά του συγκεκριμένου τύπου εκφοβισμού στην σχολική κοινότητα πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένοι από αυτούς περιλαμβάνουν την ανάρτηση απειλητικών μηνυμάτων σε σχολικούς χώρους, μηνύματα ορατά στο σύνολο των μαθητών, κολλημένα είτε σε πίνακες, είτε σε τοίχους, είτε σε πόρτες. Άλλοι τρόποι περιλαμβάνουν την τοποθέτηση σημειωμάτων μέσα στην τσάντα του μαθητή θύματος, μέσα στην πλάτη τους, μέσα στο θρανίο τους κλπ. (Sharp & Smith, 2002).

### **Z. Ρατσιστικός εκφοβισμός**

Ο ρατσιστικός εκφοβισμός – *racial bullying* εκδηλώνεται ενάντια σε εθνικές μειονότητες, δηλαδή μετανάστες και πρόσφυγες. Ο συγκεκριμένος τύπος εκφοβισμού εκδηλώνεται ως επί το πλείστον με μέσα και τρόπους τόσο λεκτικούς, σωματικούς, όσο και με τρόπους ψυχολογικούς αλλά κοινωνικούς.

Ο συγκεκριμένος τύπος εκφοβισμού αποσκοπεί στον στιγματισμό του εκφοβισμένου παιδιού, λόγω διαφορετικής εθνικότητας, γλώσσας, ενδυμασίας, διατροφικών συνηθειών, κοινωνικής προέλευσης ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Βασική συνέπεια του ρατσιστικού εκφοβισμού συνιστά η ενίσχυση των συναισθημάτων ματαίωσης και αποκλεισμού που το θύμα έχει βιώσει σε προηγούμενες στιγμές του παρελθόντος (Olweus, Limber, 2007 · Sharp and Smith, 2002).

### **H. Σεξουαλικός εκφοβισμός**

Ο σεξουαλικός εκφοβισμός - *sexual bullying* σχετίζεται με μορφές σεξουαλικής παρενόχλησης, οι οποίες μπορεί να εκδηλωθούν άλλοτε μέσα από χειρονομίες, άλλοτε μέσα από αγγίγματα, αστεϊσμούς και ανάρμοστα σχόλια. Ακόμη, πολλές φορές το θύμα ενδέχεται να γίνει αποδέκτης σκίτσων ή φωτογραφιών σεξουαλικού περιεχομένου με πρωταγωνιστή τον ίδιο, οι οποίες επιδιώκουν και αποσκοπούν στην διαπόμπευση, στην προσβολή του και στην δημιουργία συναισθημάτων ντροπής, αμηχανίας, εξευτελισμού σ' αυτό (Olweus & Limber, 2007 · Sharp & Smith, 2002).

### **Θ. Ηλεκτρονικός εκφοβισμός**

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός - *cyberbullying / electronic / digital bullying* εμπεριέχει συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από επαναληπτικότητα, ενώ αποσκοπούν στην πρόκληση συστηματικής βλάβης σε ένα παιδί που εκφοβίζεται. Η βλάβη αυτή επιτυγχάνεται με την χρήση πληθώρας ηλεκτρονικών μέσων, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κινητές τηλεφωνικές συσκευές κ.α. Η συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού παρατηρείται κυρίως σε ηλεκτρονικές διαδικτυακές ιστοσελίδες, δημοφιλείς στις νέες γενιές, στις οποίες

αναρτάται και διακινείται προσβλητικό για τα παιδιά - θύματα οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες ή βίντεο) (Hinduja & Patchin, 2010 · Slonje et al, 2013 · Olweus & Limber, 1983).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός απαρτίζεται από δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία του άμεσου ηλεκτρονικού εκφοβισμού συμπεριλαμβάνει επαναληπτικές, μη επιθυμητές επικοινωνίες, οι οποίες σκοπεύουν στην πρόκληση άμεσης βλάβης στο θύμα. Η δεύτερη υποκατηγορία, αυτή του έμμεσου ηλεκτρονικού εκφοβισμού περιλαμβάνει την ανάρτηση προσβλητικού περιεχομένου σε διαδικτυακές ιστοσελίδες, χωρίς να εξειδικεύει άμεσα, το άτομο στο οποίο αποσκοπείται η θυματοποίησή του (Hemphill et al, 2014).

### **3.3.1 Παραδοσιακές και σύγχρονες μορφές εκφοβισμού**

Εκτός από τις ήδη υπάρχουσες μορφές εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός, συναισθηματικός, κοινωνικός κ.α.), το τελευταίο διάστημα εντάχθηκαν σε αυτές, δύο νέες σύγχρονες μορφές εκφοβισμού: ο ηλεκτρονικός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω και ο ομοφοβικός. Συγκεκριμένα:

#### **A. Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός**

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός - *cyberbullying*, θεωρείται μία εκ των πιο σύγχρονων μορφών του εκφοβισμού. Αρχικά, θα πρέπει εκ των προτέρων να παρατηρήσουμε το γεγονός πως τόσο ο ηλεκτρονικός, όσο και ο ομοφοβικός εκφοβισμός παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία εντοπίζονται ως επί το πλείστον στην επίδραση τους, καθώς και στον τρόπο που μπορούν αυτές οι δύο μορφές να εκδηλωθούν. Βέβαια, τροχοπέδη στην απόπειρα ορισμού του πρώτου αποτέλεσε το βασικό χαρακτηριστικό της εικονικής πραγματικότητας, το οποίο αντιβαίνει σε μεγάλο βαθμό και καταργεί το κύριο χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο, το οποίο παρατηρείται σε άλλες μορφές εκφοβισμού. Με αυτό τον τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού καταργούνται, μέσα από την αμφισβήτηση των τριών κριτηρίων της επαναληπτικότητας, της εμπρόθετης πράξης, αλλά και της ανισοροπίας δύναμης (Olweus & Limber, 1983· Hemphill et al., 2014), ενώ στην θέση ορισμένων από αυτών των κριτηρίων έρχονται και επανατοποθετούνται άλλα νέα κριτήρια.

Αναφορικά δε με το χαρακτηριστικό της επαναληπτικότητας, αυτό δεν θεωρείται ότι αρμόζει στην μορφή του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, καθώς ο θύτης έχει την δυνατότητα μέσα από μία και μόνη δημοσίευσή του σε ένα μέσο ή και μέσα κοινωνικής δικτύωσης να μπορέσει να προκαλέσει σημαντική ζημιά στο θύμα του, λόγω των πολλών θεατών που θα τον δουν. Παράλληλα, δεν απαιτείται από τον αποστολέα οποιαδήποτε επαναληπτική ενέργεια από μέρους του, ώστε να προκαλέσει μεγαλύτερη ζημιά στο θύμα. Συνεπώς, προκύπτει το γεγονός πως το χαρακτηριστικό της επαναληπτικότητας στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αποκτά μια διαφορετική διάσταση, καθώς εάν γίνει πολλαπλή αποστολή του

δημοσιεύματος σε πολλαπλούς αποδέκτες, θα συντελεστεί μεγάλη ζημιά σε περισσότερα πρόσωπα (Hemphill et al., 2014).

## **B. Ομοφοβικός Εκφοβισμός**

Ο ομοφοβικός εκφοβισμός – *homosexual bullying* αποτελεί σε μεγάλο βαθμό ένα συγκεκριμένο είδος λεκτικού εκφοβισμού, ο οποίος ασκείται ενάντια σε ενήλικους άντρες και γυναίκες, καθώς και σε νεαρά αγόρια και κορίτσια με ομοφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Η παρατεταμένη και συστηματική θυματοποίηση των ατόμων μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες, όπως η αύξηση της αυτοκτονικότητας, της κατάθλιψης, αλλά και της σταδιακής απομόνωσης (Rivers, 2001). Τα συγκεκριμένα άτομα, τα οποία αποτελούν μέλη της κοινότητας L.G.B.T.Q. (Lesbian, Gay, Bisexual, Transexual, Queer), γίνονται αποδέκτες πολλαπλών μορφών βίας και κακοποίησης όπως η λεκτική, η σωματική και η σεξουαλική, ενώ δεν είναι λίγες φορές, όπου υφίστανται βιασμούς, κοινωνική απομόνωση και ρατσιστική βία (Γκάτσα, 2020).

Κατά καιρούς έρευνες έχουν καταδείξει το γεγονός πως η προέλευση της ομοφοβίας βασίζεται ως επί το πλείστον σε θρησκευτικές προκαταλήψεις, κοινωνική ανασφάλεια, στην αυτοεπιβεβαίωση των ετεροφυλόφιλων κυρίως ατόμων πάνω στον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, στο μειωμένο επίπεδο μόρφωσης, όπως επίσης και στη μειωμένη έως ανύπαρκτη συναναστροφή με ομοφυλόφιλα άτομα. Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί το γεγονός πως η ομοφοβική στάση πολλές φορές ενδέχεται να έχει καταβολές σε ατομικές απωθημένες ομοφυλόφιλες επιθυμίες που έχουν κατασταλεί σε ασυνείδητο επίπεδο (Γκάτσα, 2020).

Σε πολυετείς μελέτες με δείγμα άτομα που εντάσσονταν με βάση την σεξουαλική τους ταυτότητα στην L.G.B.T.Q. κοινότητα και είχαν υποστεί συστηματικό εκφοβισμό, παρατηρήθηκε ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες είχαν επιχειρήσει απόπειρες αυτοκτονίας (ποσοστό της τάξεως του 40%) και αυτοτραυματισμούς στην ενήλικη ζωή τους. Πολλοί από αυτούς υπέφεραν από χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rivers, 2001).

Τέλος, άλλη μια μελέτη η οποία αποσκοπούσε στην διερεύνηση των σημαντικών ψυχοκοινωνικών συνεπειών της σεξουαλικής παρενόχλησης σε ομοφυλόφιλα, ετεροφυλόφιλα και άτομα που δεν είχαν διαμορφώσει πλήρως την σεξουαλική τους ταυτότητα, διαπιστώθηκε πως τα ομοφυλόφιλα άτομα είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αυτοκτονικούς ιδεασμούς, κατάθλιψη και να κάνουν εκτεταμένη χρήση αλκοόλ, ναρκωτικών και μαριχουάνας (Espelage et al, 2008).

### **3.4 Χαρακτηριστικά μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού**

Μαθητές που πρωταγωνιστούν σε περιστατικά βίας, σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, καλό θα ήταν να χαρακτηρίζονται αντί για «παιδιά – θύτες» ή «παιδί - θύτης» ως «τα παιδιά που ασκούν ή το παιδί που ασκεί εκφοβισμό» και αντίστοιχα αντί για «παιδιά – θύματα» ή «παιδί – θύμα» να χαρακτηρίζονται ως «τα παιδιά που δέχονται ή το παιδί που δέχεται τον εκφοβισμό». Η χρήση των συγκεκριμένων όρων θεωρείται από πολλούς ότι αρμόζει καλύτερα σε σχέση με τους παραπάνω όρους, οι οποίοι εκπέμπουν αρνητικότητα και επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεικόνα των μαθητών (Γκάτσα , 2020).

Με βάση διαχρονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν σε μαθητές, διαπιστώθηκε πως τόσο οι μαθητές που εκφοβίζουν, όσο και οι μαθητές που εκφοβίζονται, υφίστανται σημαντικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες. Οι επιπτώσεις αυτές αφορούν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς και τις δυσκολίες στη διαδικασία μάθησης (Hawker & Boulton, 2000 · Georgiou & Stavrinides, 2008).

Βέβαια, όλα τα παιδιά που εμπλέκονται σε εκφοβιστικά περιστατικά, τόσο αυτά που εκφοβίζουν όσο και αυτά που εκφοβίζονται, παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η διαβίωσή τους σε δυσλειτουργικές οικογένειες κ.α. Βέβαια, στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να αναφερθεί το γεγονός πως διαφορετικά είδη οικογενειακών δυσλειτουργιών συνδέονται με το παιδί που ασκεί τον εκφοβισμό και διαφορετικά είδη με το παιδί που τον ασκεί (Caruzzi & Gross, 2004).

#### **3.4.1 Χαρακτηριστικά των μαθητών που δέχονται εκφοβισμό**

Τα παιδιά που γίνονται συνήθως αποδέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών είναι ήσυχες, εσωστρεφείς και ευαίσθητες προσωπικότητες, ενώ τις περισσότερες φορές δεν εκδηλώνουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά, η οποία δικαιολογεί με κάποιο τρόπο την θυματοποίησή τους. Τα παιδιά αυτά δεν αντιδρούν επιθετικά στον εκφοβισμό που υφίστανται από τους δράστες, ενώ τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να υπερασπιστούν ούτε τον εαυτό τους. Ακόμη, λόγω της ανημποριάς τους να αντιδράσουν αποτελεσματικά και λειτουργικά τις περισσότερες φορές, καταφεύγουν σε ανώριμες αντιδράσεις, όπως το κλάμα η απόσυρση ή ο θυμός. Τα παιδιά αυτά βιώνουν σημαντικές ανασφάλειες σε σχέση με πολλούς συνομηλίκους τους, ενώ αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό εσωστρεφή προσωπικότητα, διαθέτοντας λίγους έως ελάχιστους φίλους (Olweus D., 2009), ενώ συνήθως παρουσιάζουν έλλειμμα επικοινωνιακών και άλλου είδους δεξιοτήτων (Nansel , et al., 2001).

Οι μαθητές, οι οποίοι γίνονται τις περισσότερες φορές αποδέκτες εκφοβιστικών πράξεων και συμπεριφορών διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα ενδοτικά ή τα παθητικά και τα προκλητικά θύματα.

Οι μαθητές που δέχονται εκφοβισμό - ενδοτικά ή παθητικά θύματα είναι τα πιο συχνά θύματα σε αυτήν την κατηγορία, ενώ καταλαμβάνουν το 80 με 85 % τοις εκατό της ευρείας κατηγορίας των παιδιών που θυματοποιούνται γενικώς. Θεωρούνται ανασφαλή άτομα και χαρακτηρίζονται από σημαντικά ποσοστά άγχους. Αντιδρούν όταν πραγματοποιείται εκτεταμένη χρήση βίας, ενώ όταν υφίστανται επιθέσεις, δεν εκδηλώνουν την οποιαδήποτε αντίδραση, λόγω ανασφάλειας και έλλειψης αυτοεκτίμησης. Συνεπώς, χαρακτηρίζονται από αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους, ενώ χαρακτηρίζονται από μια γενικότερη συστολή και εσωστρέφεια, καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της απαραίτητης από μέρους τους αυτάρκειας. Συνήθως, βιώνουν συστηματική απομόνωση, ενώ αντιδρούν με κλάματα όταν αυτοί θυματοποιούνται (Olweus, 2009).

Οι μαθητές που δέχονται εκφοβισμό ή «προκλητικά θύματα» ή «επιθετικά θύματα» αλλιώς «θύτες θύματα». Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν την τάση να προσελκύουν την προσοχή άλλων παιδιών, εκδηλώνοντας ως επί το πλείστον ενοχλητικές και προκλητικές συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, αυτό έχει ως συνέπεια, το να προσελκύουν συστηματικά την αντιπάθεια των συμμαθητών τους και να γίνονται στόχοι υποψήφιων εκφοβιστών, ενώ χαίρουν αρνητικής αντιμετώπισης από το σύνολο των συνομήλικων συμμαθητών τους. Συνήθως, συμπεριφέρονται ως επί το πλείστον με άγχος και επιθετικότητα, ενώ δεν θεωρούνται ιδιαίτερα δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους, καθώς παρουσιάζουν προβλήματα διέγερσης και υπερκινητικότητας. Ακόμη, ο Olweus (2009) θεωρεί πως η δυναμική της τάξης αλλάζει, μόνο και μόνο με την παρουσία ενός προκλητικού θύματος, σε σχέση με ένα μη προκλητικό θύμα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις τα περιστατικά εκφοβισμού δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε από τους γονείς. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς, έχει καταστεί πλήρως σαφές το γεγονός πως τα περισσότερα περιστατικά (40% των περιστατικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 60% στην δευτεροβάθμια) δεν καταγράφονται και δεν αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς (Olweus, 2009). Βέβαια, στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι θλιβερό το γεγονός πως τα περισσότερα περιστατικά δεν χαίρουν της κατάλληλης αντιμετώπισης, με την αιτιολογία πως το κάθε παιδί ανεξαρτήτως θα πρέπει να αντιμετωπίζει την κάθε πρόκλησή του αυτόνομα. Ο μαθητής βιώνει τα αναμενόμενα συναισθήματα της ντροπής, φόβου και θυμού, εξαιτίας της λανθασμένης αντίληψής του ότι ευθύνεται ο ίδιος για αυτά που βιώνει. Στην περίπτωση αυτή, εάν τυχόν ο μαθητής δεν λάβει την κατάλληλη βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, από την οικογένεια και από τους ειδικούς ψυχικής υγείας, ενδέχεται σε μεγάλο βαθμό ο φόβος που θα αισθανθεί να συντελεστεί στην πρόκληση συγκεκριμένων συμπτωμάτων, όπως έλλειψη συγκέντρωσης, μειωμένη μαθησιακή επίδοση, αποχή από συγκεκριμένες δραστηριότητες, άρνηση συμμετοχής στο σχολείο και συμμετοχή και σχολική διαρροή. (Juvonen , Graham , & Schuster, 2003 · Hawker & Boulton, 2000).

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των μαθητών το οποίο μπορεί δυνητικά να συντελέσει και να θεωρηθεί υπεύθυνο για την θυματοποίησή τους είναι το χαρακτηριστικό της επονομαζόμενης ως και διαφορετικότητας, δηλαδή το γεγονός πως πολλά παιδιά διαφέρουν ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά με την πλειοψηφία των συνομηλίκων τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά ενδέχεται να αφορούν την αναπηρία, την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, τα συμπεριφορικά προβλήματα κ.α. Με βάση τα παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός πως συνήθως πάρα πολλοί άριστοι μαθητές θυματοποιούνται συνήθως στο χώρο του σχολείου (Νεστορίδου, Καρακάση, Ζαγκάλης, & Δασκαλάκη, 2010).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που έχει παρατηρηθεί πως συμβάλλει στην θυματοποίηση μικρών μαθητών αφορά την αδυναμία εκδήλωσης διεκδικητικών συμπεριφορών. Η Σε γενικές γραμμές, η απουσία τέτοιων συμπεριφορών ωθεί τα παιδιά στο να ακολουθούν υποτακτικά κανόνες και οδηγίες κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους συνομηλίκους τους (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993).

Από την άλλη πλευρά, το οικογενειακό περιβάλλον και οι ενδοπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια της οικογένειας, κυρίως δε μεταξύ μητέρας και παιδιού αυξάνουν πολύ σημαντικά την πιθανότητα της θυματοποίησης ενός παιδιού μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Συγκεκριμένα, η έρευνα υποδεικνύει πως τα αγόρια που βιώνουν σημαντική θυματοποίηση, έχουν πιο κοντινούς και πιο στενούς δεσμούς με την μητέρα τους, η οποία συχνά χαρακτηρίζεται ως υπερπροστατευτική. Ως εκ τούτου, καταγράφεται ο παράγοντας της υπερπροστασίας ως βασικός αιτιακός παράγοντας, αλλά και αποτέλεσμα της θυματοποίησης (Olweus, 2009). Ακόμη, παρατηρείται και συσχετισμός πως πολλά προκλητικά επιθετικά θύματα, έχουν γίνει αποδέκτες σκληρών, εχθρικών και ιδιαιτέρως προκλητικών συμπεριφορών από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Carney & Merrell, 2001 · Scwartz , Dodge, Pettit, & Bates, 1997).

Ακόμη, τα θύματα του εκφοβισμού παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα, τόσο εξωτερίκευσης, όσο και εσωτερίκευσης, ενώ έχει παρατηρηθεί συσχετισμός με την η σοβαρότητα του βαθμού της θυματοποίησης με κλιμακούμενη σοβαρότητα ψυχοπαθολογίας η οποία ξεκινά από πιο συναισθητικά προβλήματα και μπορεί να φτάσει μέχρι και στο σημείο εκδήλωσης σοβαρών προβλημάτων ψυχικής υγείας. Ορισμένα από αυτά τα προβλήματα μπορεί να αποτελέσουν η δυσκολία προσαρμογής του εκάστοτε ατόμου, η ελλιπής αυτοπεποίθηση, η χαμηλή αυτοεικόνα, η εκδήλωση συμπτωμάτων σχολικής φοβίας, η μοναξιά, οι αγχώδεις διαταραχές, οι καταθλιπτικές τάσεις, και οι αυτοκτονικές τάσεις (Γκάτσα, 2020 · Griffin & Gross, 2004).

Μέσα από πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς, έχει αποδειχθεί πως πολλά παιδιά τα οποία γίνονται συστηματικοί αποδέκτες σοβαρών εκφοβιστικών συμπεριφορών, είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, πόνους στην κοιλιακή χώρα, καθώς και διαταραχές ύπνου.



Ακόμη, σε πολύ σπάνιες και ακραίες μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών πολλά παιδιά που θυματοποιούνται, φτάνουν μέχρι και στο σημείο νοσηλείας τους, εξαιτίας των υφιστάμενων τραυμάτων ή αυτοτραυματισμών, ενώ σε πολύ ακραίες περιπτώσεις φτάνουν και στην αυτοκτονία. (Γκάτσα, και συν., 2015 · Fekkes , et al., 2006).

Συνήθως, τα παιδιά που έχουν βιώσει κατά την διάρκεια της ζωής τους σχολικό εκφοβισμό, καταφέρνουν να ξεπεράσουν την θυματοποιημένη κατάστασή τους, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις οδυνηρές εμπειρίες του παρελθόντος. Βέβαια, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός πως πολλά από αυτά τα παιδιά ενδέχεται να εξακολουθούν να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, μέσα από την βίωση παρόμοιων ερεθισμάτων, καθώς και οδυνηρές νέες εμπειρίες. Ακόμη, υπάρχει και η πολύ σοβαρή πιθανότητα πολλά από αυτά τα παιδιά να συνεχίζουν να βιώνουν τα ίδια αρνητικά συναισθήματα για πολύ μεγάλο διάστημα της ενήλικης ζωής τους ή ακόμη και για όλη τους την ζωή (Olweus , 1996).

Διαχρονικές μελέτες έχουν αποδείξει την διατήρηση της ταυτότητας και του ρόλου εκφοβισμένου για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, ακόμη και μετά το πέρας του εκφοβισμού τους, ενώ τα άτομα που έχουν εκφοβισθεί κατά τα μαθητικά τους χρόνια ενέχουν μεγάλο κίνδυνο εμφάνισης ελλείψεων και αδυναμιών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τόσο στην επωμισμό ευθυνών, όσο και στην εκτέλεση των κοινωνικών τους ρόλων, καθώς και ελλείματα στην σεξουαλική τους ζωή. (Finkelhor & Asdigian, 1996).

### **3.4.2 Χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν εκφοβισμό**

Η επιθετικότητα αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών που επιδίδονται σε εκφοβιστικές πράξεις στο χώρο του σχολείου, ενώ εκδηλώνεται τόσο απέναντι σε μαθητές, όσο και σε άλλους ενήλικες (εκπαιδευτικούς, γονείς κλπ.). Τα παιδιά που επιδίδονται συστηματικά σε επιθετικές πράξεις είναι θετικά διακεείμενοι στην εκτέλεση βίαιων πράξεων σε σχέση με άλλους συμμαθητές, ενώ αντλούν σημαντική ικανοποίηση μέσα από την επιβολή τους σε άλλα άτομα (Olweus, 2009).

Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό, τις περισσότερες φορές διαθέτουν περισσότερη σωματική δύναμη, πάνω στην οποία συχνά επενδύουν, ενώ άλλες φορές προβάλλουν την συγκεκριμένη δύναμη, η οποία τους δίνει σε σημαντικό την δυνατότητα στον υπερτερούν σωματικά με σκοπό την επιβολή στα θύματά τους. Συνεπώς, κερδίζουν δημοφιλία και ικανοποίηση από τους συνομηλίκους τους. (Olweus, 2009). Βέβαια, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται σημαντικά για την παρορμητικότητά τους, γεγονός το οποίο δικαιολογεί τον υπερδραστήριο χαρακτήρα τους. Ακόμη, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται για την νευρικότητά που επιδεικνύουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με άλλα συνομήλικα άτομα και τέλος για την αδυναμία αποτελεσματικής συνεργασίας και συνύπαρξής τους με άλλους μαθητές (Wolke, et al., 2000).

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των θυτών έχουν καταλήξει πως οι μαθητές αυτοί διακρίνονται σε γενικές γραμμές από χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανασφάλεια, καθώς και από απροσδόκητα χαμηλό άγχος. Ακόμη, υπάρχουν και παιδιά θύτες, τα οποία συμμετέχουν μεν σε πράξεις εκφοβισμού, ωστόσο δεν παίρνουν την πρωτοβουλία της ενεργητικής επίθεσης σε ένα άλλο άτομο. Ο ρόλος ο οποίος απονέμεται συχνά σε τέτοιους μαθητές είναι ο ρόλος του «οπαδού», του «παθητικού θύτη» και του «μπράβου». Ακόμα, ομάδες παιδιών οι οποίες στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από πολλούς επιτιθέμενους οι οποίοι λειτουργούν παθητικά, βιώνουν σημαντική σύγχυση, ενώ διακατέχονται από σημαντικά ποσοστά ανασφάλειας και άγχους (Olweus, 2009).

Η ερευνητική κοινότητα έχει καταλήξει συλλογικά στην άποψη πως η χαμηλή γνωστική ικανότητα και η ελλιπής ενσυναίσθηση αποτελούν παράγοντες εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών. Τα παραπάνω ελλείμματα, ωθούν τα συγκεκριμένα άτομα στην εκδήλωση αδύναμων συμπεριφορών και στην αδυναμία αντίληψης των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών - θυμάτων που εκφοβίζουν. Κατά συνέπεια, δεν έχουν την δυνατότητα να συναισθανθούν και να αντιληφθούν την συναισθηματική κατάσταση των άλλων ατόμων (Espelage, Mebane, & Adams, 2004).

Γενικότερα, παρατηρείται μια σημαντική διχογνωμία, η οποία συνίσταται στο γεγονός πως αν και οι μαθητές που ασκούν τον εκφοβισμό εκδηλώνουν συχνά δυσκολίες, καθώς αδυνατούν να επεξεργαστούν με ευκολία τα διάφορα κοινωνικά μηνύματα, αφού δεν διαθέτουν τις κατάλληλες συναισθηματικές δεξιότητες, εντούτοις διαθέτουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική ευφυΐα, κοινωνική προσαρμοστικότητα), ώστε να χειρίζονται αποτελεσματικά τα παιδιά που εκφοβίζουν. Ως εκ τούτου, δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως το αν και το κατά πόσο οι μαθητές που εκφοβίζουν έχουν επαρκή κοινωνική αντίληψη και κατά την διάρκεια τέλεσης εκφοβιστικών πράξεων, μπορούν ουσιαστικά να συναισθανθούν το κακό που προξενούν ή αδυνατούν να κάνουν κάτι τέτοιο καθώς δεν διαθέτουν την συγκεκριμένη αντίληψη (Crick & Dodge, 1994).

Ακόμη, οι μαθητές οι οποίοι ασκούν κάποιας μορφής εκφοβισμού καταλαμβάνονται από την αδήριτη ανάγκη άσκησης δύναμης και επιβολής σε άλλα, πιο αδύναμα άτομα, ενώ αντλούν σημαντική ικανοποίηση από την επιβολή τους σε αυτά, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές, που ωφελούνται σημαντικά από την συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ακόμη, το δευτερογενές όφελος που αντλούν τα συγκεκριμένα άτομα από την συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι η επιβράβευσή τους με υλικά αντικείμενα που αποσπών από τους μαθητές που εκφοβίζουν, είτε από το κύρος που διεκδικούν από την ομάδα των συνομηλίκων (Γκάτσα, 2020).

Βιβλιογραφικές πηγές υποστηρίζουν συχνά το γεγονός πως πολλά παιδιά που ασκούν εκφοβισμό βιώνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον βία μεταξύ των γονιών τους, ενώ πολλοί από αυτούς παραμελούνται συστηματικά, βιώνοντας παράλληλα σημαντική εχθρικότητα (Farrington & Baldry, 2010). Σε αυτές τις οικογένειες η βία χρησιμοποιείται ως μέσο επιβολής και διαπαιδαγώγησης, αλλά και τρόπος επίλυσης σημαντικών διαφορών μεταξύ των μελών της. Άλλωστε πολλές φορές έχει παρατηρηθεί το γεγονός πως πολλοί πατεράδες εκφόβιζαν συστηματικά στα σχολικά τους χρόνια άλλα παιδιά, ενώ ήταν αυταρχικοί κατά την εκτέλεση των γονικών τους καθηκόντων.

Γενικώς, ο εκφοβισμός γίνεται ως επί το πλείστον αντιληπτός ως στοιχείο μιας ευρύτερης συμπεριφοράς με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η παραβίαση κοινωνικών κανόνων και η αντικοινωνικότητα. Η συμπεριφορά αυτήν είναι γνωστή με τον όρο «Διαταραχή της συμπεριφοράς» (Statistical Manual of Mental Disorders, DSM – IV).

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές αποτελούν σημαντική ένδειξη και πρόωρο σύμπτωμα μελλοντικής διαταραχής της συμπεριφοράς. Τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερο κίνδυνο εκδήλωσης παραβατικών συμπεριφορών και κατάχρησης εξαρτησιογόνων ουσιών, όπως αλκοόλ και ναρκωτικά στην ενήλικη ζωή τους. Τέλος, έχει παρατηρηθεί πως άτομα που επιδίδονται συστηματικά σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, πολύ συχνά επιδίδονται ως μελλοντικοί γονείς σε αντίστοιχες βίαιες συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους. (Wright, Tibebetts, & Daigle, 2014).

### **3.5 Ο ρόλος των «μαθητών – θεατών» στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού**

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει και ο ρόλος του «θεατή» ή παρατηρητή σε ένα εκφοβιστικό περιστατικό, ο οποίος μπορεί να χαρακτηρισθεί και διαφορετικά ως «παριστάμενος ή μάρτυρας». Εννοιολογικά, ως «θεατής», «παριστάμενος», «παρατηρητής» ή «μάρτυρας» μπορεί να χαρακτηρισθεί οποιοδήποτε παιδί που δεν διαδραματίζει το ρόλο του θύματος ή του δράστη στο εκφοβιστικό περιστατικό. Παράλληλα, ο μαθητής «παρατηρητής» δεν συμμετέχει ενεργά στο περιστατικό, αν και έχει επίγνωση για αυτό, παρακολουθώντας το αμέτοχα. Παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές οι θεατές τέτοιων περιστατικών δεν εμπλέκονται άμεσα σε ανάλογα περιστατικά, υπάρχει η πιθανότητα της έμμεσης εμπλοκής και της συναισθηματικής επιρροής τους. (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009).

Οι θεατές που διαδραματίζουν σημαντικούς ρόλους έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζονται πολλαπλώς. Παρ' όλη την έλλειψη συμμετοχής των συγκεκριμένων παιδιών σε εκφοβιστικά συμβάντα, εντούτοις έχει παρατηρηθεί ότι υφίστανται σημαντικές ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες, διότι η συστηματική έκθεσή τους σε εκφοβιστικά επεισόδια συμβάλλει στην εξοικείωσή με φαινόμενα τα οποία προκαλούν φόβο σε ψυχολογικό και σωματικό επίπεδο. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά διαμορφώνουν συνειδησιακά ανάλογες εσφαλμένες αντιλήψεις, σχετικά με την δύναμη επιτιθέμενου – ισχυρού. Βέβαια,

παραδόξως την ίδια στιγμή βιώνουν συναισθήματα ντροπής και ενοχής, λόγω της αδυναμίας αντίδρασής τους στο συγκεκριμένο γεγονός, θεωρώντας τον εαυτό ανήμπορο και αδύναμο που δεν μπορεί να αντιδράσει στα γεγονότα αυτά. Στην πραγματικότητα πολλοί από τους μαθητές αυτούς φοβούνται την ενδεχόμενη θυματοποίησή τους από κάποιον επιτιθέμενο μαθητή (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009). Την ίδια στιγμή, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παρευρισκόμενων μαθητών σε εκφοβιστικά περιστατικά συμβάλλουν καθοριστικά στην έκβαση των περιστατικών αυτών. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως άλλοτε πολλές φορές με την παρέμβασή τους προβαίνουν στην επίλυση εκφοβιστικών συμβάντων ενώ άλλοτε, με την αδιαφορία τους για τα συμβάντα αυτά συμβάλλουν στην διαιώνισή τους (Salmivalli, 2014).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Cullingford and Brown (1995), μόλις οι μισοί συμμετέχοντες από αυτούς ανέφεραν πως είχαν υπάρξει μάρτυρες αντίστοιχων περιστατικών. Συγκεκριμένα, μέσα από δηλώσεις τους ανέφεραν τα εξής:

- Οι μαθητές είχαν πλήρη επίγνωση για το περιστατικό του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, είχαν επίγνωση των εμπλεκόμενων θυμάτων και επιτιθέμενων, ωστόσο ανέφεραν πως παρέμεναν αμέτοχοι στο γεγονός.
- Πολλές φορές εκδήλωναν την ανάγκη συμβολής τους στην τιμωρία των επιτιθεμένων, θέλοντας έτσι να επιδείξουν την ισχύ τους. Πολλές φορές δε η επιτυχία του συγκεκριμένου στόχου πραγματοποιούνταν μέσα από την χρήση βίαιων μεθόδων, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον ισχυρό χαρακτήρα της άσκησης εξουσίας τους πάνω στα θύματα.
- Συχνά προέβαιναν στην αποδυνάμωση των θυμάτων τους, καθώς ενεργούσαν ως διασώστες, όντας πολλές φορές μάλιστα υπερπροστατευτικοί απέναντι σε αυτά.
- Τα συγκεκριμένα άτομα παρέμεναν αδρανή παρά το γεγονός ότι είχαν πλήρη επίγνωση της βαρύτητας των συνεπειών του συμβάντος στα συναισθήματα, στην ψυχολογία και στην καθημερινότητα του θύματος στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα.

Ο Clarkson (1996) προβαίνει σε κατηγοριοποίηση των τύπων των «μαθητών θεατών», θεωρώντας τους ως αυτόπτες μάρτυρες σε εκφοβιστικά περιστατικά. Ο κάθε μαθητής παρατηρητής, ανάλογα με την στάση του, συμβάλλει στην τελική έκβαση του γεγονότος, είτε προσφέροντας σε αυτόν που επιτίθεται είτε σε αυτόν που θυματοποιείται ή υποστήριξη ή αποδοκιμασία. Συνεπώς, με βάση τον Clarkson (1996) οι τύποι των μαθητών των θεατών είναι:

- **Ο νίπτει τας χείρας του:** Ο τύπος αυτός μαθητή θεωρεί ξεκάθαρα πως ο εκφοβισμός δεν είναι δουλειά του και πως δεν το αφορά. Παρά την έκκληση βοήθειας των θυμάτων, εκείνος επιλέγει να μην παρέμβει ούτε να συμμετάσχει στο εκφοβιστικό περιστατικό, αποφεύγοντας να υιοθετήσει το

ρόλο του διαμεσολαβητή, όντας όμως βαθύτατα πεπεισμένος πως την ευθύνη για το περιστατικό την φέρουν οι συμμετέχοντες.

- ***O ουδέτερος:*** Ο συγκεκριμένος τύπος αμέτοχου παρατηρητή είναι σε θέση να αντιληφθεί μεν το γεγονός, αλλά και να κατανοήσει ποιο από τα εμπλεκόμενα μέρη είναι το πιο αδύναμο. Εντούτοις, δεν συμμετέχει στο συμβάν. Τα θύματα αποκωδικοποιούν τις συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζοντας τις ως «αρνητικές ουδετερότητες».
- ***O αναποφάσιτος:*** Ο τύπος αυτός μαθητή εκπροσωπεί την άποψη που ορίζει ότι η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση, ενώ δεν εμπλέκεται σε αξιολογικές κρίσεις, θεωρώντας πως όλα αυτά αποτελούν ζήτημα οπτικής. Ωστόσο, αδυνατεί να παρουσιάσει το εκφοβιστικό περιστατικό για αυτό που πραγματικά είναι, εντούτοις κατανοεί και σέβεται τα συναισθήματα του θύματος και την αδυναμία αντίδρασής του.
- ***O ισορροπιστής:*** Ο συγκεκριμένος τύπος αμέτοχου παρατηρητή που αδυνατεί λόγω του φόβου του να αντιμετωπίσει το γεγονός. Παρά την ήρεμη και γαλήνια συμπεριφορά του, τα πραγματικά του συναισθήματα απέναντι στο θύμα δεν μπορούν απόλυτα να αποσαφινιστούν.
- ***O συγχυσμένος:*** Στην συγκεκριμένη περίπτωση η σύγχυση που βιώνει ο συγκεκριμένος μαθητής - θεατής αποτελεί σημαντική δικαιολογία για την αδράνεια στην συμπεριφορά του.
- ***O τύπος «Ασαφής Εικόνα»:*** Με την πρόφαση ότι δεν έχει την πλήρη εικόνα για εμπλεκόμενα άτομα, αλλά και για το λόγο εμπλοκής τους σε εκφοβιστικές καταστάσεις, ο μαθητής – θεατής παραμένει αδρανής μη επιλέγοντας να δράσει. Η στάση του αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «αδικαιολόγητη», διότι είναι απόλυτα ξεκάθαρο ποιο ή ποια παιδιά εκφοβίζονται από ποια ή από ποιους. Βέβαια, η ασάφεια και η αναμονή των ατόμων για επιπρόσθετες πληροφορίες μπορεί δυνητικά να χειροτερέψει την κατάσταση.
- ***Ασήμαντο πρόσωπο:*** Σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχει παρέμβαση του μαθητή, διότι διακατέχεται από την πεποίθηση ότι η οποιαδήποτε παρέμβασή του είναι ασήμαντη και ότι δεν έχει την δύναμη να επηρεάσει καταλυτικά το γεγονός. Συνήθως, η στάση αυτήν υποδηλώνει ανικανότητα υπεράσπισης του εαυτού, αλλά και ενοχή για την προσφορά βοήθειας.
- ***O τύπος «κρίση»:*** Εκπροσωπεί τον τύπο «λέω την αλήθεια όπως την βλέπω». Ο πολύπλοκος χαρακτήρας του συμβάντος του εκφοβισμού γίνεται απόλυτα αντιληπτός στην συγκεκριμένη περίπτωση, ενώ τα άτομα που παραβρίσκονται δείχνουν εμπιστοσύνη στις πληροφορίες των ατόμων που δεν εμπλέκονται στην κατάσταση.
- ***O ευπειθής:*** Ο συγκεκριμένος τύπος μαθητή αντιπροσωπεύει τον υποτακτικό τύπο ανθρώπου, που δικαιολογεί την αδράνειά του με την πρόφαση ότι «ακολουθεί απλά τις οδηγίες» ενός ισχυρότερου δράστη. Συγκεκριμένα, επειδή ακριβώς ισχυρίζεται πως εκτίθεται στην ισχύ του δράστη, αποφεύγει

υποτακτικά τις δύσκολες αποφάσεις. Ο συγκεκριμένος μαθητής αγνοεί τον θυματοποιημένο μαθητή, προβάλλοντας το επιχείρημα πως οι ήδη υπάρχοντες κανόνες έχουν αποφανθεί για το αποτέλεσμα.

- **Ο τύπος «δεν αποτελεί δουλειά μου»**, ο οποίος δεν αναμειγνύεται στο συμβάν διότι θεωρεί πως δεν τον αφορά άμεσα, με εξαίρεση όταν βρεθεί στο στόχαστρο του εκφοβισμού του επιτιθέμενου.
- **Ο τύπος «υπαιτιότητα του θύματος»**: Ο συγκριμένος τύπος μαθητή - παρατηρητή ενστερνίζεται την πεποίθηση ότι το ίδιο το θύμα ευθύνεται για τα όσα του συμβαίνουν (Clarkson & Cavicchia, 2013).

### 3.6 Ρόλοι των μαθητών (εκτός των άμεσα εμπλεκομένων) στα εκφοβιστικά περιστατικά

Ο Dan Olweus (2001) έχει συστηματικά περιγράψει τους διαφορετικούς τρόπους με βάση τους οποίους η πλειοψηφία μαθητών σε μια ομάδα τάξης επηρεάζονται, τόσο από εκφοβιστικές συμπεριφορές, όσο και από την εμπλοκή τους σε αυτές. Συνεπώς, εκτός από τους κύριους πρωταγωνιστές εκφοβιστικών περιστατικών, όπως ο θύτης και το θύμα, έχουν παρατηρηθεί και άλλοι έξι ρόλοι, οι οποίοι υιοθετούνται από διαφορετικούς μαθητές.

Οι ρόλοι αυτοί είναι:

- α) *«Ο οπαδός του επιτιθέμενου»*, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην επιθετική πράξη. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είναι το άτομο που θα πάρει την πρωτοβουλία για την έναρξη του εκφοβιστικού περιστατικού.
- β) *«Ο υποστηρικτής του επιτιθέμενου»*, ο οποίος αν και δεν συμμετέχει ενεργά στην εκφοβιστική πράξη, την υποστηρίζει με την στάση του.
- γ) *«Ο παθητικός υποστηρικτής»*, ο οποίος αποδέχεται την ύπαρξη της εκφοβιστικής πράξης, ωστόσο δεν εκφράζει την ανοιχτή του υποστήριξη στον επιτιθέμενο.
- δ) *«Ο ουδέτερος θεατής»*, ο οποίος παρακολουθεί αλλά δεν παίρνει σαφή θέση υπέρ ή κατά του εκφοβιστικού περιστατικού.
- ε) *«Ο θετικός αμυντικός»*, ο οποίος εκφράζει μεν την δυσαρέσκειά του για τον εκφοβισμό, αλλά βαθιά μέσα του θεωρεί πως καλό θα ήταν να βοηθήσει και να συνδράμει αποτελεσματικά στην κατάσταση, βοηθώντας το θύμα, πράξη που δεν πραγματοποιεί.
- στ) *«Ο υπερασπιστής του θυματοποιημένου»*, ο οποίος εκφράζει ενεργά την διαφωνία του με τον εκφοβισμό. Παράλληλα, υποστηρίζει και υπερασπίζεται ενεργά το θύμα.

## 4ο Κεφάλαιο: Ψυχική Ανθεκτικότητα

### 4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας

Παρά το γεγονός ότι η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, δεν προσδιορίζεται εννοιολογικά με έναν ορισμό κοινής και ευρείας αποδοχής, εντούτοις μέσα από τις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις προκύπτουν πολλαπλοί ορισμοί οι οποίοι παρουσιάζουν πολλαπλές ομοιότητες.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αποδίδεται ως ένα χαρακτηριστικό το οποίο εκδηλώνεται ατομικά σε κάθε μαθητή με πολυμορφικά στοιχεία. Από την άλλη πλευρά, η ψυχική ανθεκτικότητα, αφορά μια γενικότερη διαδικασία, η οποία εστιάζει περισσότερο στη θετική ατομική προσαρμογή, ανεξάρτητα από σημαντικές δυσκολίες ή ψυχικά τραύματα που βιώνει κάθε άτομο ξεχωριστά. Συνεπώς, η αναφορά στον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα», εμπεριέχει δύο κύρια συστατικά στοιχεία. Το πρώτο συστατικό στοιχείο αφορά μια δυσχέρεια, ένα τραυματικό γεγονός, ένα εμπόδιο, καθώς επίσης δύο ή περισσότερους επιπλέον ενισχυτικούς στρεσογόνους παράγοντες, ενώ το δεύτερο συστατικό στοιχείο αφορά την επιτυχημένη προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου στα καινούργια δεδομένα της πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, τα παραπάνω στοιχεία συνηγορούν στο γεγονός πως η μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν μπορεί να συντελεστεί άμεσα, αλλά, μέσα από αποδεικτικά στοιχεία, στοιχεία που προκύπτουν μέσα από τα συστατικά της (Luthar & Suniya, 2006).

Ο Richardson και συνεργάτες του (1990) περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως *«τη διαδικασία αντιμετώπισης αντίξοων και αγχογόνων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν τις αντοχές του ατόμου, με έναν τρόπο που προσδίδει στο άτομο επιπρόσθετους προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από αυτές που διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα»* (σελ. 34), ενώ ο Higgins (1994), εστιάζει ομοίως, περιγράφοντας την ψυχική ανθεκτικότητα ως *«τη διαδικασία της προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης»* (σελ. 1)

Παράλληλα, οι Wolin (1993), ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως *«την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει στις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του»* (σελ. 5). Ακόμα, αναφέρονται στο γεγονός πως ο όρος ψυχικά ανθεκτικός έχει καθιερωθεί πλέον βιβλιογραφικά από πολλούς ερευνητές, αντικαθιστώντας άλλους όρους που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι για να περιγράψουν το βίωμα του πόνου και των δυσκολιών τους, όροι όπως *«σκληρός»* και *«άτρωτος»*.

Επιπλέον, σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός των Rirkin and Hooperman (1990), καθώς επικεντρώνεται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ συμπεριλαμβάνει και στοιχεία σχολικών κοινοτήτων που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ατομική ικανότητα αναγέννησης, επαναφοράς και επιτυχημένης προσαρμογής στο

περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και ανάπτυξης κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επάρκειας παρά την οποιαδήποτε ατομική έκθεση σε έντονο στρες ή σε αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στο σύγχρονο κόσμο. Μέσα από τον παραπάνω ορισμό των ερευνητών, καταδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας από κάθε άνθρωπο, είτε νέο είτε μεγάλο, ξεχωριστά.

Σύμφωνα με την Masten (1994), ο όρος «ψυχική ανθεκτικότητα» μπορεί να οριστεί ως ένα γενικότερο πλέγμα χαρακτηριστικών, τα οποία διαμορφώνονται και καλλιεργούνται μέσα από ατομικές προσαρμοστικές διαδικασίες, παρά τα όποια εμπόδια, ή τις όποιες αντιξοότητες, ή τη γενικότερη ευαλωτότητα που αντιμετωπίζει το άτομο λόγω των συνθηκών του περιβάλλοντός του. Λαμβάνοντας υπόψιν μια συγκεκριμένη αλληλεπιδραστική προσέγγιση σχετικά με τους τρόπους ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η θετική ατομική προσαρμογή αποτελεί μια διαρκής και αέναη διαδικασία με κύριο χαρακτηριστικό τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συστημάτων, όπως της οικογένειας, της κοινότητας, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (Masten & Garmezy, 1985).

Το σημείο δε, στο οποίο εντοπίζεται ο προβληματισμός της (Masten, 2001), σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, αφορά στο γεγονός πως ο συγκεκριμένος όρος θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός κάτω από το πρίσμα της αντιμετώπισης δυσχερειών που το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες, στηριζόμενο περισσότερο στα δυνατά σημεία του χαρακτήρα του, πολύ περισσότερο από διαδικασίες, κάτω από το πρίσμα υπεράνθρωπων πλαισίων.

Οι Freitas and Downey (1998) υποστηρίζουν πως βασικό στοιχείο στην προσπάθεια κατανόησης της ατομικής ψυχικής ανθεκτικότητας σε περιπτώσεις αντιμετώπισης προσωπικών δυσκολιών, αποτελεί η εστίαση σε ατομικές προσαρμοστικές δυναμικές διαδικασίες, πολύ περισσότερο δε από την εστίαση σε στατικούς προστατευτικούς παράγοντες ή ενισχυτικούς παράγοντες επικινδυνότητας. Η συγκεκριμένη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ περιβαλλοντικών και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών, προσφέρει μια επαρκή εξήγηση για το πώς ορισμένα παιδιά ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να επιδείξουν απτά δείγματα ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ενδέχεται να μην επιδείξουν. Η σημασία της ευαλωτότητας (vulnerability) και των προστατευτικών παραγόντων μεταβάλλεται ανάλογα με τα διαφορετικά στάδια της ζωής των παιδιών.

Όπως αναφέρεται και στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας της Masten (1994), τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία συντελούν στην επιτυχή ατομική προσαρμογή, ενδέχεται να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά όχι μόνο στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας, αλλά και στην κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων.



Ωστόσο, άλλοι επιστήμονες, εξειδικευμένοι σε ζητήματα ψυχικής ανθεκτικότητας υποστηρίζουν τη θέση ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συμπεριλαμβάνει σε μικρότερο βαθμό τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, ενώ προβάλλεται περισσότερο η αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντός του, όταν αυτό αντιμετωπίζει δυσκολίες και εμπόδια ζωής (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993).

Οι Goldstein και Brooks (2006) αντιλαμβάνονται την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια διαδικασία με αμιγώς βιοψυχολογικά χαρακτηριστικά. Η συγκεκριμένη διαδικασία λαμβάνει υπόψιν της πολλαπλούς βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, με τον κάθε παράγοντα να επηρεάζει πολυδιάστατα, επενεργώντας και συμβάλλοντας εποικοδομητικά στην ατομική λειτουργία του κάθε μαθητή σε ένα ευρύτερο χρονικό φάσμα (Sameroff, 1995 · Sroufe, 1997).

Ο Sameroff (2000), αποπειρώμενος σε εννοιολογικό προσδιορισμό, αναφέρεται σε ένα σημαντικό πλαίσιο στην κατανόηση της έννοιας, πλαίσιο το οποίο εστιάζει περισσότερο σε αλληλεπιδραστικές αναπτυξιακές θεωρήσεις για τα παιδιά. Οι θεωρήσεις του αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη των παιδιών, ως μια αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ των ιδιαίτερων ατομικών και των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών τους. Συνεπώς, η θεώρηση ορίζει πως η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας θα πρέπει να γίνει μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο.

Ακόμη, άλλοι επιστήμονες, όπως ο Krovetz (1999), στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν καλύτερα και ολιστικότερα την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, υποστηρίζουν την άποψη πως στην πλειονότητά τους οι άνθρωποι (συμπεριλαμβανομένων και των μικρών παιδιών) διαθέτουν χαρακτηριστικά όπως ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και ανεπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελούν πτυχές των προστατευτικών παραγόντων και ονομάζονται κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (social and emotional competences). Το αν και το κατά πόσο τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελούν ικανά εφόδια, αρκετά για να υποστηρίξουν τα παιδιά στην επιτυχημένη αντιμετώπιση δυσκολιών που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους, εξαρτάται ενδεχομένως και από άλλους υποστηρικτικούς παράγοντες, αλλά και από άλλες διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα και επενεργούν στην οικογένεια, στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία και κουλτούρα.

#### **4.2 Το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας των Richardson et al (1990)**

Η ερευνητική κοινότητα στην προσπάθειά της να διερευνήσει την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων διεύρυνε το ηλικιακό εύρος των μελετών της, συμπεριλαμβάνοντας μέσα σε αυτές και ενήλικο πληθυσμό. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις έρευνες αυτές αφορούσαν το γεγονός πως η

αναπτυξιακή διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσιάζει πολλαπλές ομοιότητες, τόσο στα παιδιά, όσο και στους ενήλικες.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resiliency Model) των Richardson et al. (1990), όταν ένα άτομο, ανεξαρτήτου ηλικίας, βρίσκεται εκτεθειμένο σε έντονα αγχογόνες καταστάσεις, ιδανικά αναπτύσσει προστατευτικούς παράγοντες, που το προφυλάσσουν από μελλοντικές αντιξοότητες. Η παρουσία πολλαπλών προστατευτικών παραγόντων λειτουργεί επικουρικά και συντελεί στη θετική ατομική περιβαλλοντική προσαρμογή, χωρίς να διαταραχθεί με οποιοδήποτε τρόπο η ζωή του. Συνεπώς, τα άτομα περιβάλλονται από ένα προστατευτικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως μια προστατευτική ασπίδα ανακούφισης, αυξάνοντας τα ποσοστά ατομικής ψυχικής ανθεκτικότητας. Η αύξηση αυτή οφείλεται κυρίως στην επιτυχία του ατόμου να αναπτύξει τις απαραίτητες συναισθηματικές δεξιότητες και τους κατάλληλους μηχανισμούς αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, κατά την αντιμετώπιση δυσκολιών. Άλλωστε, η απουσία των συγκεκριμένων προστατευτικών μηχανισμών, αναγκάζει το άτομο σε μια διαδικασία ψυχικής αναταραχής, από την οποία το άτομο, ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα, επανέρχεται δριμύτερο και σημαντικά πιο ψυχικά ανθεκτικό.

Ομοίως, σε αυτήν, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, οι διαθέσιμοι στο άτομο περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθορίζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών. Όπως προκύπτει από το μοντέλο, η ατομική επανορθωτική διαδικασία, μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσλειτουργική συμπεριφορά. Τέτοιες συμπεριφορές αφορούν την κατάχρηση αλκοολούχων ή ναρκωτικών ουσιών, απόπειρες αυτοκτονίας ή δυσλειτουργικές συμπεριφορές συναισθηματικής φύσεως, όπως μειωμένη αυτοεκτίμηση ή έλλειψη επιτυχημένης αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Η διαδικασία αντιμετώπισης δυσκολιών μπορεί να καταλήξει στην επιστροφή του ατόμου στην ασπίδα ανακούφισης ή στον εξαναγκασμό της αύξησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητάς του (Richardson et al., 1990).

Το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι σημαντικό για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι η παρουσία και μόνο δυσχερειών στη ζωή ενός ανθρώπου, δεν οδηγεί απαραίτητα στην εκδήλωση προσαρμοστικών δυσκολιών, καθώς η έκβαση που μπορεί να έχει για το κάθε άτομο μια αντίξοη κατάσταση που αντιμετωπίζει ενδέχεται να είναι διαφορετική. Ο δεύτερος σημαντικός λόγος σημασίας του μοντέλου, αφορά το γεγονός πως η αρχική έλλειψη ατομικής ικανότητας προσαρμογής σε αντίξοες καταστάσεις, μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, από τα παραπάνω προκύπτει ότι το μοντέλο που διατύπωσαν οι Richardson et al. (1990), μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε άτομο καθολικά και ξεχωριστά, αφού η ψυχική ανθεκτικότητα είναι συνυφασμένη με την διαδικασία της ζωής.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί και ο σημαντικός περιβαλλοντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την ατομική ψυχική ανθεκτικότητα με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά στο γεγονός πως οι ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες που ενισχύουν ένα άτομο στην επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας αγχογόνου κατάστασης ή πρόκλησης, συνιστούν συνήθως απόρροια περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην δημιουργία και την ανάπτυξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Ο δεύτερος τρόπος αναφέρει πως οι υπάρχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες, συνδυαζόμενες με τις απαραίτητες προκλήσεις ή τις κατάλληλες αγχογόνες καταστάσεις, υποβοηθούν στην αλλαγή της ατομικής ισορροπίας, μεταστρέφοντας το άτομο από την μία άκρη, της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, στην άλλη, στην εκδήλωση ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008).

#### **4.3 Προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών**

Οι προστατευτικοί παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν εποικοδομητικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών είναι (O' Dougherty Wright & Masten, 2005):

##### **α) Παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών**

Τα ατομικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες στις δυσχέρειες της ζωής αποτελούν τα εξής: η κοινωνική εξωστρέφεια, η ευπροσάρμοστη ιδιοσυγκρασία, η υψηλή αντίληψη και νοημοσύνη, οι ανεπτυγμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, το υψηλό αυτοσυναίσθημα, η θετική αυτοεικόνα, το θετικό σημείο αυτοελέγχου, η πίστη, το νόημα ζωής, η εκλεπτυσμένη αίσθηση του χιούμορ, τα πολλαπλά ατομικά ταλέντα, οι προσωπικές ατομικές δεξιότητες, καθώς και η όμορφη εξωτερική εμφάνιση (Doll & Lyon, 1998).

Ακόμη, σημαντική ατομική δεξιότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης δυσχερειών ζωής, αποτελεί η ικανότητα της ατομικής συναισθηματικής αυτορρύθμισης, καθώς και άλλες συμπεριφορικές στρατηγικές (Luthar & Brown, 2007). Έρευνα των Buckner et al. (2003), κατέδειξε ότι ο παράγοντας της συναισθηματικής αυτορρύθμισης εφήβων που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους και στην βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας τους.

Η αντίληψη ότι οι έφηβοι διαθέτουν ισχυρές αυτορυθμιστικές συναισθηματικές ικανότητες, συσχετίζεται με την αντιληπτική θεώρηση, ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά δυσχέρειες, που μπορούν να προκύψουν σε μαθησιακούς και κοινωνικούς τομείς (Bandura et al., 2003).

Τέλος, ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επιτυχημένη αντιμετώπιση δυσκολιών ζωής αποτελεί η ατομική νοηματοδότηση που αποδίδεται σε στρεσογόνα γεγονότα. Η νοηματοδότηση συμβάλλει στην διαδικασία ερμηνευτικής προσέγγισης των γεγονότων και απόδοσης συγκεκριμένου νοήματος για αυτά σχετικά με την ζωή των ατόμων. Τα άτομα που αποδίδουν

θετικά νοήματα σε δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει στην ζωή τους, διαθέτουν μεγαλύτερα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας (Hildon, et al. 2008).

### **β) Παράγοντες που σχετίζονται με οικογενειακά χαρακτηριστικά**

Η πρώτη κατηγορία οικογενειακών χαρακτηριστικών που μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας στα παιδιά, αποτελεί το σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον, με σπάνιες ενδοσυντροφικές συγκρούσεις, η ύπαρξη στενού δεσμού με έναν τουλάχιστον από τους δύο γονείς που εφαρμόζουν γονικά στυλ με κύρια στοιχεία την παροχή θερμών και ζεστών συναισθημάτων, η αποτελεσματική γονική εποπτεία στα παιδιά τους, οι υψηλές προσδοκίες, οι εποικοδομητικές αδελφικές σχέσεις και υποστηρικτικές γονικές σχέσεις (Gray & Steinberg, 1999 · Maccoby & Martin, 1983).

Η δεύτερη κατηγορία οικογενειακών χαρακτηριστικών με υψηλούς δείκτες ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία των μικρών μαθητών.

Η τρίτη κατηγορία οικογενειακών χαρακτηριστικών αποτελεί τα προνόμια που μπορεί να διαθέτουν ορισμένες οικογένειες, λόγω κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, πανεπιστημιακής μόρφωσης και σύνδεσης τους με την θρησκεία. Ακόμη, το γονικό στυλ αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους και ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες, ο οποίος έχει την ικανότητα να καταστείλει τον επικίνδυνο χαρακτήρα της παιδικής συμπεριφοράς (Dobow, Edwards & Ippolito, 1997 · Masten et al., 1999). Επιπροσθέτως, ψυχικά ανθεκτικοί έφηβοι ανέφεραν συναισθήματα ευγνωμοσύνης που βίωσαν στο οικογενειακό περιβάλλον τους από τις μητέρες και στο σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς τους. Ακόμη, οι συγκεκριμένοι έφηβοι βίωσαν προσφορά αδιάλειπτης φροντίδας, ζεστασιάς, αμέριστης ενθάρρυνσης και υποστήριξης.

Επιπροσθέτως, οι συγκεκριμένοι έφηβοι αναφέρθηκαν και σε σημαντικούς επικουρικούς παράγοντες επιτυχημένης αντιμετώπισης δυσκολιών και δυσχερειών της ζωής, επιδεικνύοντας υψηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέτοιοι παράγοντες αφορούν την αποσαφήνιση της έννοιας του σωστού και του λάθους και την συστηματική επίβλεψη από γονείς, με σκοπό την αποφυγή των παρεκκλίσεων από θετικές συμπεριφορές. Επίσης, σημαντικό αντίκτυπο στην αύξηση της εφηβικής ψυχικής ανθεκτικότητας αποτέλεσε ο έπαινος της συμπεριφοράς τους από σημαντικά πρόσωπα στην ζωή τους, όπως γονείς, δασκάλους, φίλους, καθώς και η λήψη της απαραίτητης υποστήριξης και έμπνευσης, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στον εαυτό και στις συγκεκριμένες ικανότητές τους (Smokowski, Reynolds, Bezruczko, 1999).

Η μελέτη του Smokowski και των συνεργατών του (1999), κατέδειξε τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει ο παράγοντας της υποστήριξης, ο οποίος οδηγεί σε αύξηση των κινήτρων των παιδιών (motivational support), με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους, όταν αυτά μεγαλώνουν

και διαβιώνουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου εκδήλωσης ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές, όπου έφηβοι που μεγαλώνουν σε αντίστοιχα περιβάλλοντα, παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες λήψης ευθείας καθοδήγησης σχετικά με την φύση και την δυναμική ευάλωτων καταστάσεων (παρακινδυνευμένη σεξουαλική συμπεριφορά, χρήση ναρκωτικών ουσιών κ.α.), όπως επίσης και για τις καταστροφικές ανάλογες συνέπειες σε περίπτωση εμπλοκής τους σε τέτοιες καταστάσεις.

Σε μια απόπειρα αποκωδικοποίησης των διεργασιών που συντελούνται κατά την διάρκεια ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας, ο Polakow (1993), εξέτασε μονογονεϊκές οικογένειες, στις οποίες κυρίαρχο ρόλο διαδραμάτιζε η μητέρα. Το συμπέρασμα που οδηγήθηκε ήταν ότι η ανθρώπινη συναισθηματική σύνδεση, η ασχολία με συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά και με την ζωή γενικότερα μπορούν δυνητικά να αποτελέσουν τα εξειδικευμένα και πιο κομβικά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας της μητέρας.

#### **γ) Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνία και κουλτούρας**

Η παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών τοπικών και των ευρύτερων κοινωνιών διαβίωσης των ατόμων, αλλά και της κουλτούρας των κοινωνιών αυτών, μπορούν δυνητικά να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες των μικρών παιδιών απέναντι σε δυσκολίες, εμπόδια και σε στρεσογόνους παράγοντες ζωής.

Οι σχετικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν παρακάτω είναι:

- Το υψηλό βιοτικό επίπεδο στις γειτονιές διαβίωσης, η ασφάλεια των γειτονιών αυτών, τα μειωμένα ποσοστά βιαιοπραγιών, τα χαμηλά ενοίκια, οι φθηνές τιμές αγοράς κατοικιών, η ισότιμη πρόσβαση σε κέντρα αναψυχής, σε καθαρό αέρα και πόσιμο νερό.
- Σχολικές μονάδες, οι οποίες διακρίνονται για την προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και στελεχώνονται από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, δάσκαλους και καθηγητές. Ακόμη, τα παραπάνω σχολεία έχουν ενσωματώσει στο προσωπικό τους σχολικούς ψυχολόγους, προσφέροντας προγράμματα απογευματινής απασχόλησης και την δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες όπως μουσική, αθλητισμός και καλές τέχνες.
- Ευκαιρίες απασχόλησης στον γονικό και εφηβικό πληθυσμό.
- Σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, το οποίο μπορεί να προσφέρει υπηρεσίες ιατρικής φροντίδας.
- Εύκολη πρόσβαση σε υπηρεσίες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, στην αστυνομία, στην πυροσβεστική κ.α.
- Σύνδεση με ενηλίκους που αποσκοπούν στην ευημερία των μικρών μαθητών, καθώς και στην σύνδεση των παιδιών με εφήβους, που αποτελούν θετικά πρότυπα (Henderson & Milstein, 2008).

Οι Crawford, Wright, & Masten (2006), θεωρούν πως οι κοινωνίες διαθέτουν προστατευτικά χαρακτηριστικά που θωρακίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά απέναντι στις δυσχέρειες και τις δυσκολίες της ζωής. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι οι αποτελεσματικές δημόσιες υπηρεσίες, όπως οι υπηρεσίες δημόσιας υγείας και κοινωνικής πρόνοιας, η απόδοση υψηλής αξίας και διαθεσιμότητας πληθώρας εκπαιδευτικών πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι προληπτικές και προστατευτικές δράσεις από καταπιεστικές και άλλες βίαιες συμπεριφορές, καθώς και τα χαμηλά ποσοστά κοινωνικής ανοχής απέναντι σε πάσης φύσεως σωματική και ψυχολογική βία και σε κακοποιητικές συμπεριφορές.

Ακόμη, αναφορικά με το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην ζωή των μικρών μαθητών, καθώς συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους (Ματσόπουλος, 2011). Ταυτόχρονα, ο Pianta (1999) έρχεται να προσθέσει ότι το σχολείο έχει την ευκαιρία να προσκαλέσει και άλλους ενήλικες, με σκοπό την υιοθέτηση του ρόλου του μέντορα, αλλά και να προσφέρουν αλληλοϋποστήριξη και θετικά συναισθήματα στους μικρούς μαθητές του. Συνεπώς, η σχολική κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει ως καθοριστικός παράγοντας στην διδασκαλία αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης δυσχερειών, δυσκολιών και εμποδίων που προκύπτουν κατά την διάρκεια της ζωής. Η θερμή ατμόσφαιρα που δημιουργούν γονείς και εκπαιδευτικοί, αλλά και η συνεπής στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές τους μπορεί δυνητικά να αποτελέσει στοιχείο επιρροής σε αυτούς. Έρευνες του Skinner και των συνεργατών του (1998), κατέδειξαν πως οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους ως απόμακρους και ασταθείς, αρχίζουν να μεταβάλλουν με αρνητικό τρόπο την αυτοαντίληψή τους σε σχέση με τις ικανότητες επιτυχίας με σκοπό την αποφυγή μελλοντικής αποτυχίας.

Ακόμη, οι Forman και Kalafat (1998), επισημαίνουν την σημαντική αξία των εκπαιδευτικών που έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, προσφέροντας θετική ανατροφοδότηση στις προσπάθειές τους. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται και η αξία των εκπαιδευτικών δομών, οι οποίες λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και ενηλίκων, αλλά και μεταξύ σχολείων, γονέων και τοπικών κοινωνιών.

Εν κατακλείδι, αποσκοπώντας σε κριτική των προστατευτικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας, οι Luthar και Brown (2007), θεωρούν ότι το επίκεντρο ενδιαφέροντος δεν θα πρέπει να αποτελέσουν πολυπληθείς προστατευτικοί παράγοντες ή διαδικασίες, αλλά περισσότερο ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως τα θετικά συναισθήματα, οι αισιόδοξες στάσεις, η γνωστική ευπροσαρμοστικότητα, το εσωτερικό σημείο ελέγχου, με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μικρών μαθητών.

#### 4.4 Χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικών παιδιών

Οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με ψυχικά ανθεκτικούς ενήλικες. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την κοινωνική επάρκεια στις διαπροσωπικές σχέσεις, την κατοχή απαραίτητων και αναγκαίων προσαρμοστικών δεξιοτήτων, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τον κριτικό αναστοχασμό και την δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Επιπροσθέτως, τα ανθεκτικά παιδιά διαθέτουν σημαντικές ικανότητες στοχοθεσίας, έχουν εξωσχολικά ενδιαφέροντα, εργάζονται για να επιτύχουν τους στόχους τους, ενώ διαθέτουν υψηλά κίνητρα μαθησιακής επιτυχίας και επιτυχίας στην ζωή (Bernard, 1991).

Ο Higgins (1994), αποδίδοντας παρόμοια χαρακτηριστικά σε ψυχικά ανθεκτικούς ενήλικες, θεωρεί πως έχουν την δυνατότητα να συνάπτουν οικείες, ζεστές και υγιείς σχέσεις με άλλα άτομα του στενού περιβάλλοντός τους, να επιλύουν προβλήματα, αλλά να επιδεικνύουν το απαραίτητο κίνητρο, με στόχο την προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Ακόμη, η παρουσία υψηλών μαθησιακών κινήτρων σε αυτούς διαφαίνεται και από το γεγονός ότι επιτυγχάνουν στις ακαδημαϊκές τους επιδιώξεις και στους ακαδημαϊκούς τους στόχους.

Οι Wolin (1993), βασιζόμενοι στις έρευνες σε παιδιά, ενήλικες και οικογένειες, με βεβαρυμένο ιστορικό κακοποίησης και βίωσης αγχογόνων καταστάσεων, παρατήρησαν επτά συγκεκριμένα ενδογενή χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας. Αντιλαμβανόμενοι κάτω από ένα πολύ διαφορετικό πρίσμα τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προβάλλουν μια διαφορετική οπτική, θεωρώντας πως η παρουσία ενός και μόνου χαρακτηριστικού ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να διαδραματίσει, επανορθωτικό ρόλο σε ψυχικές φθορές που μπορεί να έχουν υποστεί παιδιά, κατά την διάρκεια της διαβίωσής τους σε αγχογόνα και δυσλειτουργικά περιβάλλοντα. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, την ανεξαρτησία, την διαίσθηση, την δημιουργία υγιών και λειτουργικών σχέσεων, την αίσθηση του χιούμορ, την δημιουργική ικανότητα και την ύπαρξη ηθικών αξιών.

Στα παιδιά, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών φανερώνεται μέσα από την διάθεσή τους να εξερευνήσουν το ευρύτερο περιβάλλον τους, ενώ η ανεξαρτησία τους εκδηλώνεται από την ικανότητά τους να αποφεύγουν και να απομακρύνονται από καταστάσεις που απειλούν την ψυχική και σωματική τους ακεραιότητα. Επιπλέον, η διαίσθηση, ως χαρακτηριστικό ψυχικής ανθεκτικότητας, εκδηλώνεται από το συναίσθημα του παιδιού για το ότι κάτι δεν πάει καλά σε μία κατάσταση. Ακόμη, δείγμα ψυχικής ανθεκτικότητας, αποτελεί και η επιθυμία σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων από πλευράς των παιδιών. Επιπροσθέτως, το χιούμορ και η δημιουργική ικανότητα των παιδιών αποτελούν χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας, τα οποία αναδεικνύονται μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού. Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί και η ύπαρξη ηθικών αξιών σε ένα παιδί,

χαρακτηριστικό που εκδηλώνεται μέσα από απόψεις που σχετίζονται με ιδέες περί του τί είναι σωστό και τι λάθος.

Οι Wolin (1993) θεωρούν ότι η ύπαρξη ενός και μόνου παράγοντα (βλ. Πίνακα) αποτελεί ικανό εφόδιο, προκειμένου να μπορέσει να υπερκεράσει τις αντιξοότητες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν οικογενειακές δυσκολίες ή διαφορετικά άγχη στο εγγύτερο περιβάλλον τους, συχνά αντιδρούν με δύο διαφορετικούς τρόπους: Αρχικά, επιδεικνύουν μια αρνητική συμπεριφορά και έπειτα μια ψυχικά ανθεκτική συμπεριφορά. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές, όπου οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές, ενδέχεται να εμπεριέχουν στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, η πρόωρη εγκατάλειψη του οικογενειακού περιβάλλοντος από ένα έφηβο, μπορεί να τον ωθήσει στην εκδήλωση μια θετικής αίσθησης αυτονομίας. Συνεπώς, συστήνεται η επαναδιατύπωση συγκεκριμένων συμπεριφορών με απώτερο σκοπό την ανάδειξη θετικών στοιχείων που ενυπάρχουν μέσα σ' αυτές, με γνώμονα την τελική ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ακόμη, πολλοί ερευνητές προτείνουν την θετική ενίσχυση των στοιχείων των παιδιών που εκπέμπουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές εστιάζουν στο γεγονός πως η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό, το οποίο έχει περισσότερο διαδικαστικό χαρακτήρα. Παρά το γεγονός, ότι πολλά άτομα διαθέτουν εκ φύσεως χαρακτηριστικά, όπως η εξωστρέφεια, η κοινωνικότητα και η ελκυστικότητα της εμφάνισής τους (Werner & Smith, 1992), πολλά από αυτά δύνανται να μεταλαμπαδευτούν από συγκεκριμένα άτομα προς άλλα.

<b><i>Ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες</i></b> <b><i>Ατομικά χαρακτηριστικά που υποβοηθούν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας</i></b>
1.Επιτρέπει στον εαυτό του να εξυπηρετεί τους άλλους στην επιτυχία ενός συγκεκριμένου σκοπού.
2.Κατέχει χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την διεκδικητική συμπεριφορά, την αυτοσυγκράτηση της παρορμητικότητάς του και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
3.Διαθέτει κοινωνικότητα, επιδεικνύει φιλική συμπεριφορά, ενώ δημιουργεί ζεστούς και υγιείς δεσμούς με άλλα άτομα.
4.Χαρακτηρίζεται από χιούμορ.
5.Διαθέτει εσωτερική έδρα ελέγχου
6. Είναι αυτόνομος και ανεξάρτητος.
7. Εκπέμπει αισιοδοξία και στοχεύει στην προσωπική εξέλιξη.
8.Χειρίζεται ευέλικτα καταστάσεις και προβλήματα που προκύπτουν.



9. Διαθέτει μαθησιακές ικανότητες.
10. Προσφέρει κίνητρα στον εαυτό του.
11. Διαθέτει ικανότητες σε πολλαπλούς τομείς και προσωπική επάρκεια.
12. Πιστεύει στην προσωπική αξία του και εμπιστεύεται τις δυνατότητές του.
<b>Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες</b> <b>Χαρακτηριστικά των οικογενειών, των σχολείων, των κοινοτήτων</b> <b>και των δεδομένων των συνομηλίκων που υποβοηθούν την ανάπτυξη</b> <b>της ψυχικής ανθεκτικότητας.</b>
1. Προωθούν την δημιουργία ισχυρών δεσμών.
2. Εκπέμπουν σεβασμό και εκτίμηση, ενθαρρύνοντας παράλληλα την μαθησιακή διαδικασία.
3. Υιοθετούν ένα αλληλεπιδραστικό στυλ με κύρια χαρακτηριστικά τις θερμές και στενές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα κριτικής.
4. Διαθέτουν και επιβάλλουν σαφή και διακεκριμένα όρια.
5. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη λειτουργικών και υγιών σχέσεων υποστήριξης με σημαντικούς ενήλικες, σχέσεις που χαρακτηρίζονται από προσοχή, ενδιαφέρον και φροντίδα.
6. Καταμερίζουν ισότιμα τις ευθύνες, προσφέροντας υπηρεσίες σε άλλα άτομα, ενώ συνδράμουν αποφασιστικά, όταν κάποιος χρειάζεται βοήθεια.
7. Προσφέρουν την πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες, με σκοπό την ικανοποίηση αναγκών άλλων ατόμων, όπως την εξασφάλιση στέγης, εργασίας και την παροχή υπηρεσιών υγείας και διασκέδασης.
8. Διαθέτουν ρεαλιστικές προσδοκίες επιτυχίας.
9. Θεωρούν ότι τα παιδιά διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να θέτουν αποτελεσματικούς στόχους για να ανακτούν τον έλεγχο της ζωής τους.
10. Διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη αξιών ήδη από την προσχολική ηλικία, όπως αλληλεγγύη, σεβασμός, καθώς και ανάπτυξη πολύ σημαντικών δεξιοτήτων όπως συνεργατική μάθηση.
11. Προσφέρουν ευκαιρίες λήψης ευθυνών και αποφάσεων, όπως την ενεργό συμμετοχή στα κοινά.
12. Φανερώνουν ότι αγαπούν και εκτιμούν τα μοναδικά ταλέντα του κάθε ατόμου.

**Πίνακας 4.5**

**Ενδογενείς και περιβαλλοντικοί παράγοντες που υποβοηθούν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008)**

#### **4.5 Έξι τομείς που υποβοηθούν στην διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας**

Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις που έχουν εκπονηθεί, στο ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας, υπογραμμίζουν πως τα σχολικά περιβάλλοντα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ατομικής δεξιότητας επανάκαμψης από τραυματικά γεγονότα, στην επιτυχημένη αντιμετώπιση προβληματικών και πιεστικών καταστάσεων, αλλά και στην ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων, τόσο σε κοινωνικούς, όσο και σε ακαδημαϊκούς τομείς, με απώτερο στόχο την επιτυχία στην ζωή.

Μέσα από ευρήματα βιβλιογραφικών μελετών, έχουν διερευνηθεί οι τρόποι με βάση τους οποίους οι σχολικές κοινότητες, οι ευρύτερες κοινότητες και τα οικογενειακά συστήματα μπορούν να συνδράμουν στην ενίσχυση περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων, παράγοντες επικουρικοί στην ενίσχυση των ενδογενών προστατευτικών παραγόντων. Τα συγκεκριμένα θέματα, ενισχύονται σημαντικά και από το ότι σχηματίζουν μια σημαίνουσα στρατηγική έξι βημάτων. Τα έξι βήματα αποτελούν και τους τομείς με βάση τους οποίους διαμορφώνεται και ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας.

##### **Τομείς 1 έως 3: Μετριάζοντας τους παράγοντες κινδύνου**

Οι Hawkins, Catalano & Miller (1992), μέσα από τη διεξοδική έρευνα της βιβλιογραφίας σχετικά με μελέτες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σχετικά με παράγοντες κινδύνου, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι προτείνονται τρεις διαφορετικοί τρόποι με σκοπό την εξάλειψη των συνεπειών των παραγόντων κινδύνου στην ζωή των παιδιών και των νέων ανθρώπων, με αποτέλεσμα την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

##### **1<sup>ος</sup> τομέας: Δημιουργία θετικών συναισθηματικών δεσμών**

Η δημιουργία θετικών συναισθηματικών δεσμών συμβάλλει στην ενίσχυση ατομικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον και φροντίδα. Ως εκ τούτου, παιδιά τα οποία συνάπτουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, επιδεικνύουν σημαντικά λιγότερες δυσλειτουργικές συμπεριφορές σε σχέση με άλλα παιδιά, τα οποία δεν έχουν καταφέρει να τους συνδιαμορφώσουν.

##### **2<sup>ος</sup> τομέας: Θέση και δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων**

Η θέση και δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων εστιάζει στην ουσιαστική ανάπτυξη, στη συνεπή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών και διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε κάθε σχολική κοινότητα. Στην πραγματικότητα, στην συγκεκριμένη περίπτωση τονίζεται και η διάσταση της αποσαφήνισης ορισμένων πληροφοριών, με σκοπό την δημιουργία ευκαιριών εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι εν λόγω προσδοκίες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους την διευθέτηση ατομικών συμπεριφορών από τα παιδιά, ενώ θα πρέπει να έχουν προσδιορισθεί, να έχουν καταγραφεί και

να έχουν ανακοινωθεί με σαφήνεια, αλλά και να έχουν συνδυαστεί με τις αντίστοιχες συνέπειες, αν τυχόν δεν έχουν εκτελεστεί ορθά.

### **3<sup>ος</sup> τομέας: Διδασκαλία χρήσιμων δεξιοτήτων ζωής**

Η διδασκαλία χρήσιμων δεξιοτήτων ζωής εστιάζει στην δεξιότητα δημιουργίας σχέσεων συνεργασίας, στην λειτουργική επίλυση συγκρούσεων, σε δεξιότητες αντίστασης, σε διεκδικητικές συμπεριφορές, σε δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, καθώς και σε δεξιότητες διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων. Συνεπώς, όταν οι συγκεκριμένες δεξιότητες έχουν ενσταλαχτεί και αποτυπωθεί συναισθηματικά στους μαθητές, τότε πολλοί από αυτούς βοηθούνται και βελτιώνονται, με αποτέλεσμα τον επιτυχημένο χειρισμό επικίνδυνων συμπεριφορών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά την διάρκεια της εφηβείας τους. Τέτοιες συνήθειες μπορεί να αποτελέσουν το κάπνισμα, η κατάχρηση αλκοολούχων και ναρκωτικών ουσιών κ.α. (Botvin & Botvin, 1992). Τέλος, οι συγκεκριμένες δεξιότητες συμβάλλουν στην δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά.

### **Τομείς 4 έως 6: Προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα**

Έρευνες στο επιστημονικό πεδίο της ψυχικής ανθεκτικότητας, αναφέρονται σε τρεις επιπλέον τομείς, οι οποίοι συντελούν και υποβοηθούν στην ανάπτυξή της. Η Bernard (1991) προέβη στην εξής σύνθεση των συγκεκριμένων ευρημάτων, τα οποία εστιάζουν στο περιβάλλον των ανθρώπων, καθώς πρακτικά αποτελούν κομμάτι τις καθημερινής διαβίωσης ανθρώπων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους.

### **4<sup>ος</sup> Τομέας: Παροχή στήριξης και φροντίδας**

Ο συγκεκριμένος τομέας αναφέρεται ως επί το πλείστον στην άνευ όρων προσφορά, αποδοχή και θετική ενθάρρυνση, ενώ αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και δυσχερειών, αποτελεί η ύπαρξη αγάπης και προσφορά φροντίδας. Ως γνωστόν, το βιολογικό περιβάλλον, οι γονείς, τα αδέρφια, δεν είναι απαραίτητο ότι θα αποτελέσουν την κύρια πηγή αγάπης και φροντίδας. Πολλές φορές το ρόλο αυτό μπορεί να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί, τα γειτονικά πρόσωπα και οι ειδικοί ψυχικής υγείας (Werner & Smith, 1992), ενώ υποστηρικτικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν και οι παρέες των συνομηλίκων. Άλλωστε, πολλοί εκπαιδευτικοί αναμορφωτές αναγνωρίζουν ότι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού θετικού περιβάλλοντος, είναι σημαντική για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ο Noddings (1998), σημειώνει χαρακτηριστικά ότι οι μαθητές που εργάζονται σκληρά είναι σε θέση να

κάνουν πράγματα που υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους και να αντιμετωπίσουν δύσκολες δοκιμασίες, για χάρη ατόμων που χαίρουν της αγάπης και της εμπιστοσύνης τους.

### **5<sup>ος</sup> Τομέας: Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους**

Η παρουσία υψηλών προσδοκιών αναδεικνύεται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στις βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σημειωτέον, δε ότι η ύπαρξη υψηλών και ρεαλιστικών προσδοκιών αποτελεί βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής κινητοποίησης των μαθητών.

Στην πραγματικότητα, παιδιά που υιοθετούν τις παγιωμένες ταυτότητες που τους έχουν αποδοθεί από τη σχολική κοινότητα, έρχονται αντιμέτωπα με ανεδαφικές και χαμηλές προσδοκίες από εκπαιδευτικούς και γονείς, προσδοκίες οι οποίες συμβάλλουν και στην διαμόρφωση προσωπικών χαμηλών προσδοκιών. Παρόμοια παράπονα ακούγονται συχνά και από μέλη σχολικών κοινοτήτων, καθώς πολλές φορές αναφέρουν υποτίμηση και έλλειψη αναγνώρισης των ικανοτήτων τους.

### **6<sup>ος</sup> Τομέας: Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή**

Η συγκεκριμένη στρατηγική εστιάζει στην προσφορά και στην παροχή λόγου και ευκαιριών στα παιδιά, στις οικογένειές και στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων, με σκοπό την ανάληψη της απαραίτητης ευθύνης σε σχέση με τα όσα συμβαίνουν στα πλαίσια των κοινοτήτων αυτών.

Συγκεκριμένα, η προσφορά ευκαιριών με σκοπό την επίλυση σημαντικών σχολικών προβλημάτων, οδηγεί στην ανάληψη προσωπικής ευθύνης, στην δημιουργία προγραμμάτων, καθώς και στην δημιουργία στοχοθεσίας με απώτερο σκοπό την ενίσχυση άλλων, τρίτων προσώπων. Βιβλιογραφικά, ο συγκεκριμένος παράγοντας χαρακτηρίζεται ως «κομβικός» στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση και με άλλες αλλαγές που μπορεί να συντελεστούν σε σχολικό επίπεδο, με μερικές από αυτές να αποτελούν την ενίσχυση του πρακτικού χαρακτήρα της διδασκαλίας, τον συσχετισμό του προγράμματος σπουδών με τα πραγματικά δεδομένα και την διαδικασία λήψης των συγκεκριμένων αποφάσεων, η οποία καλό θα ήταν να λαμβάνει υπόψιν της όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προσφέροντάς τους τα απαραίτητα κίνητρα συμμετοχής (Cooper & Henderson, 1995).

Συμπερασματικά, η συνδυαστική εφαρμογή των συγκεκριμένων έξι προσεγγίσεων, συντελεί στην ανάπτυξη μιας θετικής και εποικοδομητικής αυτοεικόνας, στις στενές διασυνδέσεις στο σχολικό πλαίσιο και στην διαμόρφωση εμπιστοσύνης στους κανόνες, ενώ συμβάλλει και στην μείωση των ποσοστών της εφηβικής εγκληματικότητας μέσα από την μείωση των ποσοστών κατάχρησης ναρκωτικών ουσιών και αποβολών για τους μαθητές (Hawkings et al., 1992). Τέλος, αναδεικνύεται και ο πολύ σημαντικός

χαρακτήρας των συγκεκριμένων στρατηγικών στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, σε παιδιά και ενήλικους.

#### **4.6 Τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resiliency Wheel)**

Η χρήση και η εφαρμογή του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο ατομικά, ομαδικά, όσο και σε επίπεδο οργανισμών, καθώς οι συνθήκες ανάπτυξης της δεν μεταβάλλονται ανάλογα με το περιβάλλον. Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να γίνει αντιληπτός και ως δίκτυο ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Web). Το κάθε άτομο μπορεί να αξιολογήσει δυναμικά την ισχύ των δεσμών που εμπεριέχονται μέσα στο δίκτυο των τομέων και ανάλογα με την ισχύ των δεσμών που βιώνει το ίδιο, μέσα στα πλαίσια των έξι τομέων και να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα δεδομένα δημιουργώντας περισσότερους δεσμούς και περισσότερους προστατευτικούς μηχανισμούς σε κάθε τομέα ξεχωριστά (Henderson & Milstein, 2008).

#### **4.7 Εμπόδια στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών**

Διαχρονικά οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέχρι και σήμερα εστιάζουν σε επικίνδυνες παιδικές ελλειμματικές συμπεριφορές, με πολλές από τις προσεγγίσεις αυτές να επιτάσσουν από τον εκπαιδευτικό στο να εστιάζει επίμονα σε προβλήματα, αδυναμίες, κινδύνους και ανεπαρκείς παιδικές συμπεριφορές. Κατόπιν, οι συμπεριφορές αυτές τοποθετούν ταμπέλες στα παιδιά, παραγνωρίζοντας και περιορίζοντας τις δυνατότητές τους. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες επιβαλλόμενες ταυτότητες, εναλλάσσονται σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες, οι οποίες συμβάλλουν στην μείωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν ένα παιδί που αντιμετωπίζει πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας, και εκδηλώνει ανεπάρκειες και ελλείψεις ως «καταδικασμένο».

Τα ερευνητικά δεδομένα πολλών ερευνών αμφισβητούν την συγκεκριμένη άποψη και υποστηρίζουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα και οι συνδιαμορφωτικοί παράγοντες μπορούν να διδαχθούν και ενισχυθούν περιβαλλοντικά, καθώς ασκούν σημαντική επιρροή στις ζωές των ανθρώπων, ανεξάρτητα από αγχογόνους ή άλλου είδους περιβαλλοντικούς παράγοντες επικινδυνότητας (Werner & Smith, 1992).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι παρατηρούν στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας σε μαθητές τους, εντούτοις λόγω ελλιπής εξοικείωσής τους με την κατάλληλη ορολογία δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν έμπρακτα τα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών που ζουν σε περιβάλλοντα υψηλής επικινδυνότητας. Συνεπώς, η έλλειψη μιας σαφούς επίγνωσης των παραγόντων που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, μειώνει τις πιθανότητες επαρκούς ανταπόκρισης και ενίσχυσης των μαθητών τους, προωθώντας γενικές και ευρείες αλλαγές, οι οποίες στοχεύουν στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα στα ευρύτερα σχολικά πλαίσια.

Εντούτοις, η κατανόηση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, δεν σηματοδοτεί αυτομάτως και αλλαγή στις εκπαιδευτικές στάσεις. Άλλωστε, πολλές από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν δυνητικά να αποτελέσουν και σημαντικό εμπόδιο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ένα από τα εμπόδια αυτά, μπορεί να αποτελέσουν οι χρονικοί περιορισμοί που ανακύπτουν από την διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, παρά το γεγονός ότι η έρευνα έχει καταδείξει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και σε σχολικά προγράμματα, ιδιαίτερος φτωχά και από πλευράς χρονικού πλαισίου (Higgins, 1994). Ωστόσο, οι σχολικές μονάδες που δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ των σημαντικών παραγόντων της σχολικής ζωής, αδυνατούν να προωθήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Παράλληλα, μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται και η ανάγκη αλλαγής του τρόπου αξιοποίησης του χρόνου στα σχολεία, ώστε να βελτιωθεί και ο τρόπος με βάση τον οποίο οι μαθητές βιώνουν το χρόνο μέσα στο πλαίσιο αυτό.

Οι αντιφατικές απόψεις σε σχέση με τους ρόλους που το σχολείο διαδραματίζει στις ζωές των μαθητών αποτελεί και αυτό με την σειρά του ένα πολύ σημαντικό εμπόδιο στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ουσιαστικά, η αντίληψη που προβάλλεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να αρκούνται απλώς στη διδασκαλία βασικών μαθημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο αφορά ως επί το πλείστον την πεποίθηση ότι το σχολικό πλαίσιο αναπαράγει μαθητές σε αντικείμενα, τα οποία πρέπει να γίνουν αποδέκτες απαραίτητης κοινωνικοποίησης, μετατρέποντάς τους σε υπάκουους και πειθήνιους υπαλλήλους, εξυπηρετώντας τις απαιτήσεις του βιομηχανικού μοντέλου (Cooper & Henderson, 1995). Συνεπώς, καταδεικνύεται ότι το μοντέλο της παραγωγικότητας λειτουργεί ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το απόλυτο μέγεθος των σχολείων μπορεί δυνητικά να αποτελέσει ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο, το οποίο οφείλεται ως επί το πλείστον στο παραγωγικό μοντέλο. Συνεπώς, παρατηρείται μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ του μεγέθους των σχολείων και του κλίματος σύναψης σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σχολεία απρόσωπα και απροσπέλαστα δεν αποτελούν γόνιμο έδαφος για την δημιουργία ζεστού θερμού και ζεστού κλίματος φροντίδας, για την ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα σχολεία δεν μπορούν να τηρήσουν για πολύ ακόμη τα υψηλά κριτήρια ακαδημαϊκής επιτυχίας, επιθυμητής συμπεριφοράς και ικανοποιητικής επίδοσης.

Ακόμη, εμπόδια που δυνητικά μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδια στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελούν τα εξής: η έλλειψη ουσιαστικών στρατηγικών διδασκαλίας, η έλλειψη της επαρκούς σχολικής οργάνωσης και η ανυπαρξία μαθητικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Ο λόγος για τον οποίο οι συγκεκριμένοι παράγοντες αναφέρονται τελευταίοι είναι διότι η ανάπτυξη της

ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζεται ως επί το πλείστον με την ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων, περισσότερο από την δημιουργία προγραμμάτων. Ακόμη, τα εν λόγω προγράμματα αντανακλούν σε σημαντικά τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των δημιουργών τους, καθώς το περιεχόμενό τους είναι ικανό να ενσωματώσει ή να αποτρέψει παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Cooper & Henderson, 1995).

Αδιαμφισβήτητα, τα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ξεκάθαρα ότι βασικός παράγοντας για τον υπερκερασμό αυτών των εμποδίων αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με την στάση και την παρουσία τους προωθούν την ανάπτυξη παραγόντων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η αύξηση του πλήθους των εκπαιδευτικών, δυνητικών φορέων ψυχικής ανθεκτικότητας, ενδέχεται σε κάθε περίπτωση να μεγιστοποιήσει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων που την προωθούν και την ενισχύουν. Ο συνδυασμός της θέλησης της προσφοράς στα παιδιά σε συνδυασμό με την ερευνητική και θεωρητική γνώση για την ψυχική ανθεκτικότητα, αποτελεί μια παντοδύναμη ενέργεια, η οποία είναι σε θέση να υπερβεί οποιαδήποτε εμπόδια προκύψουν για την ανάπτυξή της (Cooper & Henderson, 1995).

#### **4.8 Προφίλ ψυχικά ανθεκτικών μαθητών**

Οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ένα προφίλ με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με βάση τους έξι τομείς του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως αναλύονται και παρακάτω (Henderson & Milstein, 2008):

Αρχικά, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές στον τομέα της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, είναι η σύναψη μίας εποικοδομητικής σχέσης με έναν ενήλικα που εμπιστεύονται στο σχολείο. Παράλληλα, οι συγκεκριμένοι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με τις αγαπημένες τους εξωσχολικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρούν συνεργατικά με τους συνομηλίκους τους, ενώ λαμβάνουν πρωτοβουλίες για θετικό σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας τους.

Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές στον τομέα της ύπαρξης σαφών και ξεκάθαρων ορίων, είναι η κατανόηση και η συμμόρφωσή τους με τους σχολικούς κανονισμούς και η ενεργή συμμετοχή τους στην αλλαγή, στη μεταβολή και στη βελτίωσή τους.

Ύστερα, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές στον τομέα της διδασκαλίας χρήσιμων δεξιοτήτων ζωής, είναι η συνεχής αποδοχή διαρκούς ανατροφοδότησης σχετικά με τους τρόπους ανάπτυξης και να βελτίωσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ενσωματώσει τις δεξιότητες της διεκδικητικής συμπεριφοράς, της θέσπισης ορίων, της

διαχείρισης προβλημάτων και συγκρούσεων, της λήψης αποφάσεων και των τεχνικών διαχείρισης του άγχους, με τέτοιο τρόπο που να έχουν αφομοιωθεί στην καθημερινότητά τους.

Ακόμη, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές στον τομέα της παροχής φροντίδας και συνεχούς στήριξης, είναι το ότι πολλοί από αυτούς αντιλαμβάνονται το σχολείο, ως ένα πλαίσιο παροχής φροντίδας και ενδιαφέροντος, ως μια ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν, ενώ μπορούν να διακρίνουν και να υιοθετούν ρόλους μέσα σε αυτήν, ρόλους που μπορούν να προσφέρουν αναγνώριση και φροντίδα.

Επιπροσθέτως, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές στον τομέα της παρουσίας υψηλών προσδοκιών, είναι το αίσθημα της δυνατότητας επιτυχίας κάθε δυνατού στόχου, η αποφασιστικότητα και η εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους ικανότητες και στις ικανότητες των άλλων ανθρώπων, ενώ προσφέρει συστηματική ενθάρρυνση στον εαυτό του και στους άλλους, με σκοπό το να τους βγάλει τον καλύτερό τους εαυτό.

Τέλος, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές στον τομέα της προσφοράς δυνατότητας ουσιαστικής συμμετοχής, είναι η κατοχή της εδραιωμένης πεποίθησης ότι μπορεί να επηρεάζουν και να αποφασίζουν σε σχέση με σχολικά ζητήματα, η προσφορά βοήθειας στους συνομηλίκους τους μέσα από την συνεργατική μάθηση, και η προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα. Ακόμη, ο συγκεκριμένος μαθητής είναι αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων.

#### **4.8.2 Προφίλ μαθητή που χρειάζεται ενίσχυση της ψυχικής του ανθεκτικότητας**

Οι μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, παρουσιάζουν ένα προφίλ με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω (Henderson & Milstein, 2008):

Αρχικά, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας στον τομέα της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, είναι η απομόνωσή τους από θετικά και λειτουργικά πρότυπα ενηλίκων και συνομηλίκων, η μη επιδίωξη ασχολίας τους με εξωσχολικές δραστηριότητες της αρεσκείας και του ενδιαφέροντος τους, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν μια αποστασιοποιημένη στάση από αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους τους, μη συμμετέχοντας ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στον τομέα της παρουσίας σαφών και ξεκάθαρων ορίων, είναι η γενικότερη σύγχυση σε σχέση με τους κανόνες, χωρίς συχνά να αναγνωρίζουν την ύπαρξη και την υπόστασή τους. Παράλληλα, παραμένουν και πάλι αμέτοχοι στην διαμόρφωση και την μεταβολή τους.



Ύστερα, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στον τομέα της εκμάθησης χρήσιμων δεξιοτήτων ζωής, είναι η μη ενεργή συμμετοχή τους σε καμία προσπάθεια εκμάθησης χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων, εκδηλώνοντας παράλληλα συχνά εσφαλμένες συμπεριφορές. Ακόμη, πολλές φορές οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αδυναμία εκδήλωσης διεκδικητικών συμπεριφορών, λειτουργικής επίλυσης συγκρούσεων, αδυναμία ικανότητας λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων, αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και ικανοποιητικής διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων.

Ακόμη, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στον τομέα της παροχής φροντίδας και στήριξης, είναι μια γενικότερη απομόνωση στα πλαίσια του σχολείου, καθώς θεωρούν πως τα συναισθήματα φροντίδας και προσοχής που λαμβάνουν εκείνοι οι μαθητές είναι ελάχιστα. Επιπλέον, θεωρούν πως δεν γίνονται πλέον ορατοί μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ σπάνια λαμβάνουν οποιαδήποτε θετική αναγνώριση για τα κατορθώματά τους.

Επιπροσθέτως, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση της ψυχικής του ανθεκτικότητας στον τομέα της παρουσίας υψηλών προσδοκιών, είναι η αίσθηση μιας γενικότερης ανικανότητας, και ο αυτοχαρακτηρισμός τους με αρνητικό τρόπο. Άλλωστε, οι μαθητές αυτοί δεν πιστεύουν στις δυνατότητές τους, υποβιβάζοντας συχνά τον εαυτό τους και υπολοίπους. Ακόμη, δεν είναι λίγες οι φορές που προβάλλουν την εθνικότητά τους, την οικονομική τους κατάσταση ή το φύλο τους ως περιορισμούς.

Τέλος, τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν οι μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση της ψυχικής του ανθεκτικότητας στον τομέα, της παροχής ευκαιριών προσωπικής συμμετοχής, είναι η μη αναγνώριση των ταλέντων και των ικανοτήτων τους. Πολλές φορές οι συγκεκριμένοι μαθητές διακατέχονται από την πεποίθηση ότι τα ταλέντα και οι γνώσεις τους παραγνωρίζονται και δεν εκτιμώνται. Ακόμη, συχνά η υιοθετούν μια απαθή και παθητική στάση απέναντι στα πράγματα, προβάλλοντας αμφιβολίες σε σχέση με το την ουσιαστική τους προσφορά μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

## **B' Μέρος: Ερευνητικό Μέρος**

### **5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **5.1 Συμμετέχοντες της έρευνας**

Στην έρευνα συμμετείχαν 115 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την πλειοψηφία των μαθητών αυτών να φοιτούν στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία του Πειραιά. Από το σύνολο των 115 μαθητών, τα 51 ήταν αγόρια (ποσοστό 44,3 %) και 64 ήταν τα κορίτσια (ποσοστό 55,7 %). Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών αυτών ήταν κορίτσια της Ε' Τάξης του Δημοτικού σχολείου, με μέση ηλικία τα 9,98 έτη. Ακόμη, οι γονείς των περισσότερων μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Τέλος, η πλειοψηφία των γονέων των παιδιών ήταν απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών (ΑΕΙ) ή Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

#### **5.2 Όργανα μέτρησης**

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο 4 ενοτήτων. Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών στην οποία περιέχονται 7 ερωτήσεις, 4 κλειστού και 3 ανοιχτού τύπου. Επιπλέον, στη δεύτερη ενότητα αναλύονταν η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ στη τρίτη εξεταζόταν οι μεταξύ τους σχέσεις, στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου έγινε ανάλυση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

##### **5.2.1 Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale) των Wagnild και Young (1993)**

Για την μέτρηση της μεταβλητής της *ψυχικής ανθεκτικότητας* χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale)* που δημιουργήθηκε από τους Wagnild και Young (1993). Η πλήρη έκδοση της κλίμακας περιλαμβάνει 25 ερωτήματα κλίμακας Likert 7 σημείων, από το **1** όπου δηλώνει «*Διαφωνώ Απόλυτα*», έως και το **7** που δηλώνει «*Συμφωνώ Απόλυτα*».

Τα 25 ερωτήματα διαρθρώνονται σε δύο υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα περιέχει 17 προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν και μετρούν τον παράγοντα της *προσωπικής επάρκειας* του ατόμου (*personal competence*). Στην συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνονται προτάσεις όπως: «*Όταν κάνω σχέδια, τα πραγματοποιώ*». Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει 8 προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν και μετρούν τον παράγοντα της *αποδοχής του εαυτού και της ζωής* (*acceptance of life and self*). Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει προτάσεις όπως: «*Σπάνια αναρωτιέμαι ποιο είναι το νόημα της ζωής*».

Προηγούμενες δημοσιευμένες έρευνες, αναφέρουν συντελεστές εσωτερικής σταθερότητας (Internal Consistency) άλφα του Cronbach που κυμαίνονταν από 0.76 έως 0.91, ενώ οι δείκτες αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Test-Retest Reliability) κυμαίνονταν από 0.67 έως 0.84.

Επιπλέον, η κλίμακα έχει επαρκή συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου με κλίμακες μέτρησης του ηθικού (.54, .43 και .28) και ικανοποίησης από τη ζωή (.59 και .30), ενώ έχει αξιολογηθεί και ο βαθμός συσχέτισης της με άλλα εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που μετράνε το αντιλαμβανόμενο στρες (-.67 και -.32), την κατάθλιψη (-.36), αλλά και την αυτοεκτίμηση (.57) (Μαμαλίκου & Τσαούσης, 2012 · Νεάρχου & Στογιαννίδου, 2012 · Ο'Neal, 1999 · Smiley, 2011).

Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από την Μαμαλίκου (2012). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη ερευνήτρια ανέλαβε την ελληνική μετάφραση της κλίμακας στα ελληνικά, μέσα από την μέθοδο της μετάφρασης των κριτών, ενώ χρησιμοποίησε την κλίμακα σε πληθυσμούς ενηλίκων και εφήβων. Στο δείγμα που αντλήθηκε από τους εφήβους, οι δείκτες αξιοπιστίας τόσο της κύριας κλίμακας, όσο και των υποκλίμακων της κυμάνθηκαν σε αποδεκτά όρια τιμών, με εύρος από  $\alpha=70$  έως  $\alpha=89$ . Το γεγονός αυτό επιβεβαίωσε την καταλληλότητα χρήσης της στον εφηβικό πληθυσμό.

Επιπλέον, η χρήση της συντομευμένης χρήσης της κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Wangling and Young έγινε από την Λεοντοπούλου (2010), με βάση την δομή των Neill και Dias (2001). Συγκεκριμένα, η συντομευμένη κλίμακα χορηγήθηκε σε 232 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού στην πόλη των Ιωαννίνων. Η κλίμακα δεν περιλαμβάνει όλα τα ερωτήματα της πλήρους εκδοχής, με εξαίρεση 15 από τα ερωτήματα αυτά. Η μετάφραση και απόδοση της κλίμακας στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από την Λεοντοπούλου, ενώ αποδείχθηκε ότι η αξιοπιστία της στον ελληνικό πληθυσμό κυμάνθηκε στο  $\alpha=73$ . Τέλος, οι ερευνητές Neill και Dias (2001) υποστηρίζουν πως η συγκεκριμένη κλίμακα έχει συγχρονική εγκυρότητα κριτηρίου με τις κλίμακες μέτρησης της ζωής του ηθικού και της κατάθλιψης, όπως και δείκτη Cronbach  $\alpha = .91$ .

### **5.2.2 Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Εκφοβισμού και Θυματοποίησης (Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ) του Dan Olweus (1993)**

Για τη μέτρηση της εμπλοκής των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης χρησιμοποιήθηκε μια αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου για την θυματοποίηση και των εκφοβισμό με τίτλο «*Bullying and Victimization Questionnaire - BVQ*» (Olweus, 1993). Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της εκδήλωσης των δύο προηγούμενων παραγόντων, ενώ αποτελείται συνολικά από 16 ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβάθμισης τύπου Likert, από το *1* που δηλώνει «*Δεν ισχύει καθόλου*» έως και το *5* όπου δηλώνει «*Ισχύει πάρα πολύ*». Οι 8 ερωτήσεις αναφέρονται στη συνιστώσα του εκφοβισμού (π.χ., «*Έχω εκφοβίσει άλλα παιδιά*») και οι άλλες 8 ερωτήσεις στη συνιστώσα της θυματοποίησης (π.χ., «*Άλλα παιδιά με έχουν εκφοβίσει*»). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα Ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές πρόσφατες μελέτες, οι οποίες έχουν υποστηρίξει τις ψυχομετρικές της ιδιότητες (Georgiou, 2008· Georgiou & Stavrinides, 2008· Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006).

### 5.2.3 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-CF)

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας, οι μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού που συμμετείχαν σε αυτήν, συμπλήρωσαν το *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-TEIQue-CF)* (Mavrouli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008· Petrides, 2009). Μέσα από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται η αξιολόγηση των διαστάσεων της παιδικής προσωπικότητας, οι οποίες αφορούν τα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από εβδομήντα πέντε (75) προτάσεις που μετρούν εννέα (9) διαστάσεις με 8, 8, 8, 8, 8, 8, 12, 7 και 8 υποερωτήματα η κάθε μία. Οι διαστάσεις βασίζονται στο ερευνητικό εργαλείο TEIQue-CF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form), της διδακτορικής ερευνήτριας Stella Mavrouli, το οποίο αποτελεί παραλλαγή του TEIQue, που δημιουργήθηκε από τον K.V. Petrides. Η μέτρηση πραγματοποιείται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου *Likert* από το **1** που δηλώνει «*Διαφωνώ απολύτως*» έως και το **5** που δηλώνει «*Συμφωνώ Απολύτως*». Ειδικότερα, οι διαστάσεις /παράγοντες που εξετάζει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι οι παρακάτω:

- **Προσαρμοστικότητα (adaptability):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται σε προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με το πόσο καλά προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και ανθρώπους ή σε καταστάσεις και ανθρώπους που δεν είναι γνώριμοι για αυτούς. Ο συγκεκριμένος παράγοντας/διάσταση απαρτίζεται από οχτώ (8) προτάσεις στο ερωτηματολόγιο π.χ. «*Μου είναι δύσκολο να συνηθίσω μία νέα σχολική χρονιά*»,
- **Συναισθηματική διάθεση (affective disposition):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών για τη συχνότητα και την ένταση με την οποία βιώνουν συναισθήματα, ενώ απαρτίζεται από οχτώ (8) προτάσεις π.χ. «*Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί*»,
- **Έκφραση συναισθημάτων (emotion expression):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για το βαθμό κατά τον οποίο μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο. Ο παράγοντας έκφραση συναισθημάτων αποτελείται από οχτώ (8) προτάσεις π.χ. «*Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου*»,
- **Αντίληψη συναισθημάτων (emotion perception):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας σχετίζεται με τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ακρίβεια με βάση την οποία αναγνωρίζουν τα προσωπικά συναισθήματά τους και των άλλων ανθρώπων. Ο εν λόγω παράγοντας αποτελείται από οχτώ (8) προτάσεις, όπως π.χ. «*Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνομαι*»,
- **Διαχείριση συναισθημάτων (emotion regulation):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αυτός στις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με το βαθμό στον οποίο μπορούν να ελέγξουν και να χειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Ο συγκεκριμένος παράγοντας και απαρτίζεται από

οχτώ (8) προτάσεις (π.χ. «Δεν μπορώ να ελέγξω το θυμό μου»),

- **Χαμηλή παρορμητικότητα (low impulsiveness):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με το βαθμό που μπορούν αποτελεσματικά να ελέγχουν τον εαυτό τους, ενώ απαρτίζεται από οχτώ (8) προτάσεις (π.χ. «Δεν μου αρέσει να περιμένω για να παίρνω αυτό που θέλω»),
- **Σχέση με συνομηλίκους (peer relations):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται στις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με την ποιότητα της σχέσης των συμμαθητών τους, ενώ απαρτίζεται από δώδεκα (12) προτάσεις (π.χ. «Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου»),
- **Αυτοεκτίμηση (self-esteem):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με το προσωπικό αίσθημα αυταξίας τους, ενώ απαρτίζεται από επτά (7) προτάσεις (π.χ. «Νιώθω υπέροχα με τον εαυτό μου») και
- **Κινητοποίηση του εαυτού ή παρώθηση (self-motivation):** Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με τα κίνητρά τους, ενώ απαρτίζεται από οχτώ (8) προτάσεις (π.χ. «Πάντα προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος/η στο σχολείο») (Τσώλη, 2015).

### 5.3 Συλλογή δεδομένων

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο Google Forms. Σε κάθε περίπτωση, είχε προηγηθεί προηγούμενη συνεννόηση και λήψη των ανάλογων αδειών από τη διεύθυνση του σχολείου. Το αρχείο εμπεριείχε όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, καθώς και ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών, καθώς και τους ίδιους τους μαθητές για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, μέσω του σημειώματος αυτού, οι συμμετέχοντες ενημερωνόντουσαν για την εθελοντική μορφή της έρευνας και την ανωνυμία τους. Ακόμη, παρατέθηκαν και τα ηλεκτρονικά στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή, για την επίλυση οποιασδήποτε απορίας ή προβλήματος κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, το εργαλείο στάλθηκε στο σχολείο ηλεκτρονικά και κοινοποιήθηκε στους μαθητές σε ηλεκτρονική μορφή από τους εκπαιδευτικούς τους, ύστερα από προηγούμενη συγκατάθεση των γονέων τους.

### 5.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS version 25. Για την περιγραφή των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Όσον αφορά δε, τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test, του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis και του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από πίνακες και γραφήματα που δημιουργήθηκαν στο SPSS και στο Microsoft Excel.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Εξαγωγή Αποτελεσμάτων

### 6.1 Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, αναλύονται οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου, μέσω 4 ενότητων. Συγκεκριμένα, η πρώτη αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, η δεύτερη την συναισθηματική τους νοημοσύνη και η τρίτη τον σχολικό εκφοβισμό που δέχονται ή προκαλούν σε συμμαθητές τους οι ίδιοι. Τέλος, η τέταρτη ενότητα σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

#### 6.1.1 Αποτελέσματα 1<sup>ης</sup> Ενότητας: Δημογραφικά Στοιχεία

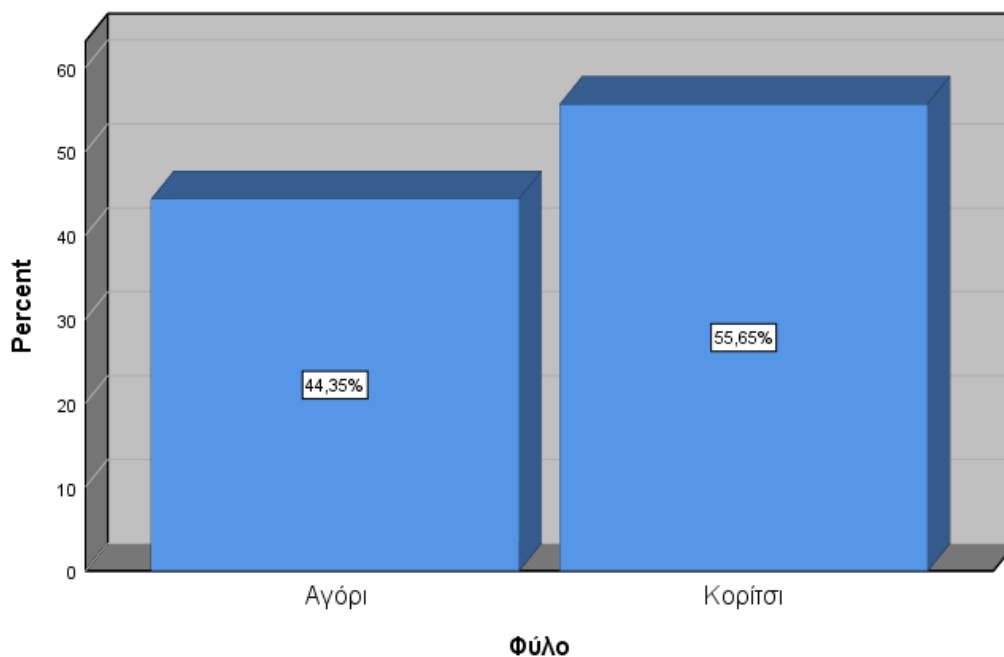
Στην ενότητα αυτή, αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Αναλυτικότερα, αυτά αφορούν το φύλο των παιδιών, την ηλικία τους, την τάξη στην οποία φοιτούν, την χώρα γεννήσεως των γονιών τους, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο αυτών.

Στον Πίνακα 6.6 και Γράφημα 6.1 της περιγραφικής στατιστικής, αναγράφεται το φύλο των μαθητών. Όπως έγινε σαφές, το 55.7% των μαθητών αποτελείται από κορίτσια και το 44.3% από αγόρια.

**Πίνακας 6.6: Φύλο Συμμετεχόντων Έρευνας**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	51	44,3	44,3
	Κορίτσι	64	55,7	100,0
	Total	115	100,0	

**Γράφημα 6.1 Φύλο Συμμετεχόντων Έρευνας**

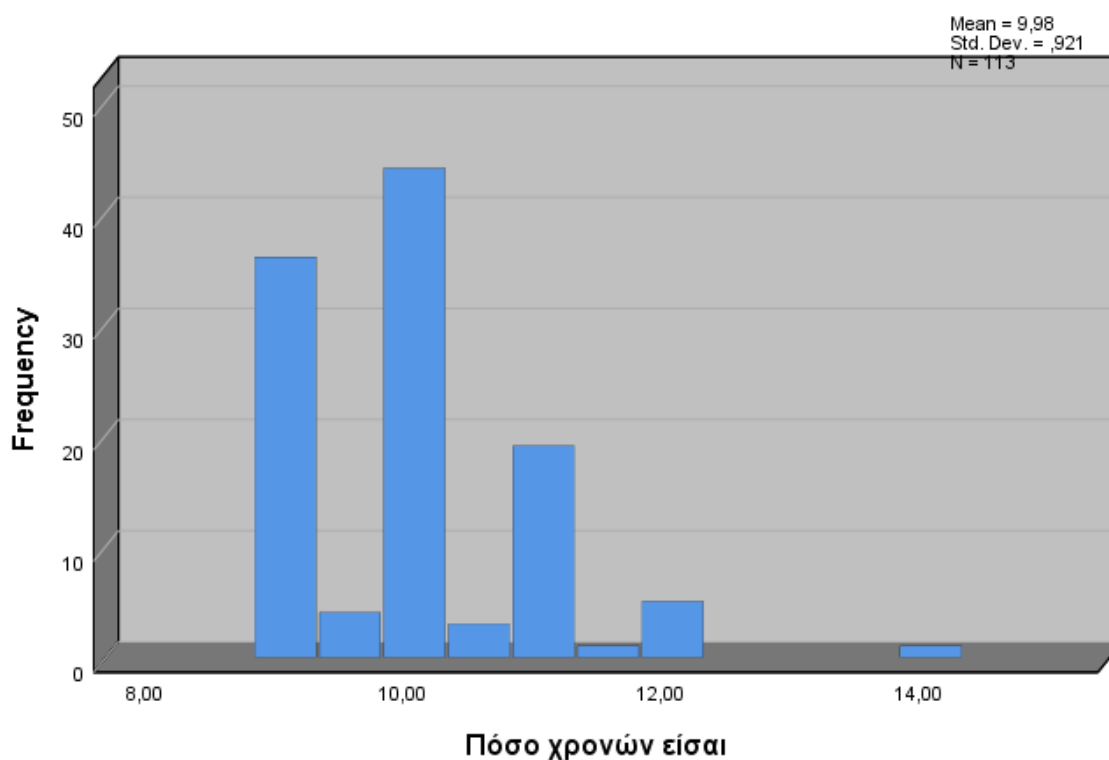


Στη συνέχεια, στον Πίνακα 6.7 και Γράφημα 6.2, παρουσιάζεται η ηλικία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ανέρχεται στα 9.98 έτη, η ανώτατη στα 14 έτη και τέλος, η μικρότερη στα 9 έτη.

**Πίνακας 6.7**  
**«Πόσο χρονών είσαι;»**

N	Valid	113
	Missing	2
Mean		9,9823
Std. Deviation		,92081
Minimum		9,00
Maximum		14,00

**Γράφημα 6.2: «Πόσο χρονών είσαι;»**



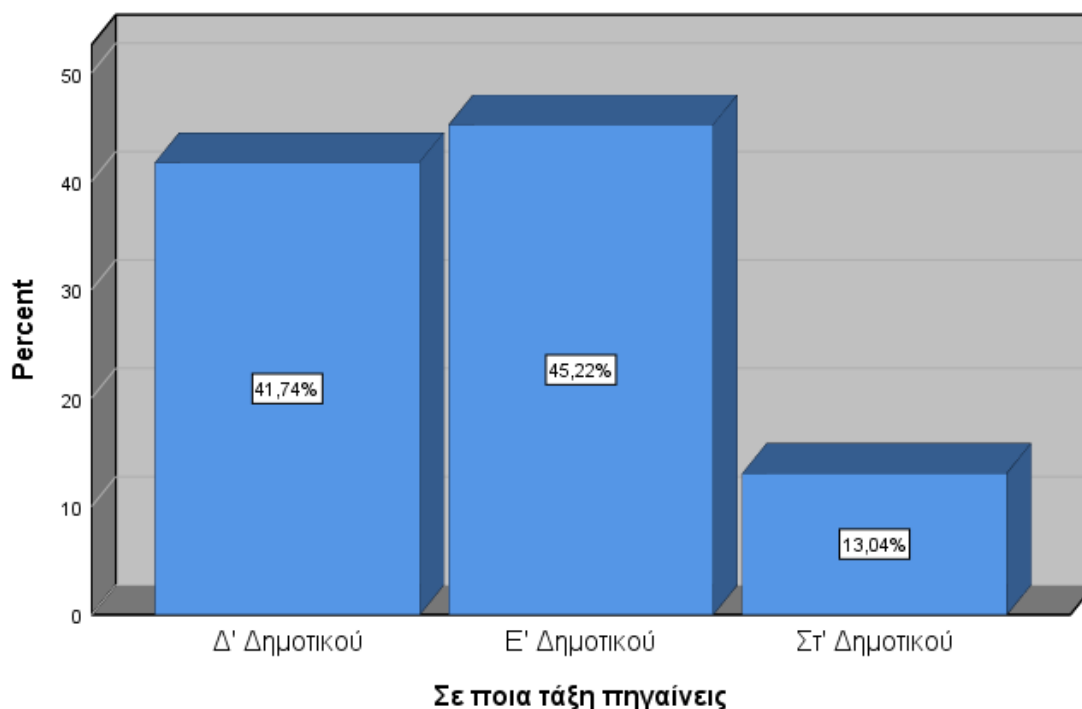
Παρακάτω, στον Πίνακα 6.8 και Γράφημα 6.3, αναδεικνύεται πως το 45.2% των μαθητών φοιτά στην Ε' τάξη του Δημοτικού, ενώ το 41.7% στην Δ' τάξη και το υπόλοιπο 13% στην Στ' τάξη.

**Πίνακας 6.8 : «Σε ποια τάξη πηγαίνεις;»**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δ' Δημοτικού	48	41,7	41,7
	Ε' Δημοτικού	52	45,2	87,0
	Στ' Δημοτικού	15	13,0	100,0
	Total	115	100,0	



**Γράφημα 6.3 «Σε ποια τάξη πηγαίνεις;»**

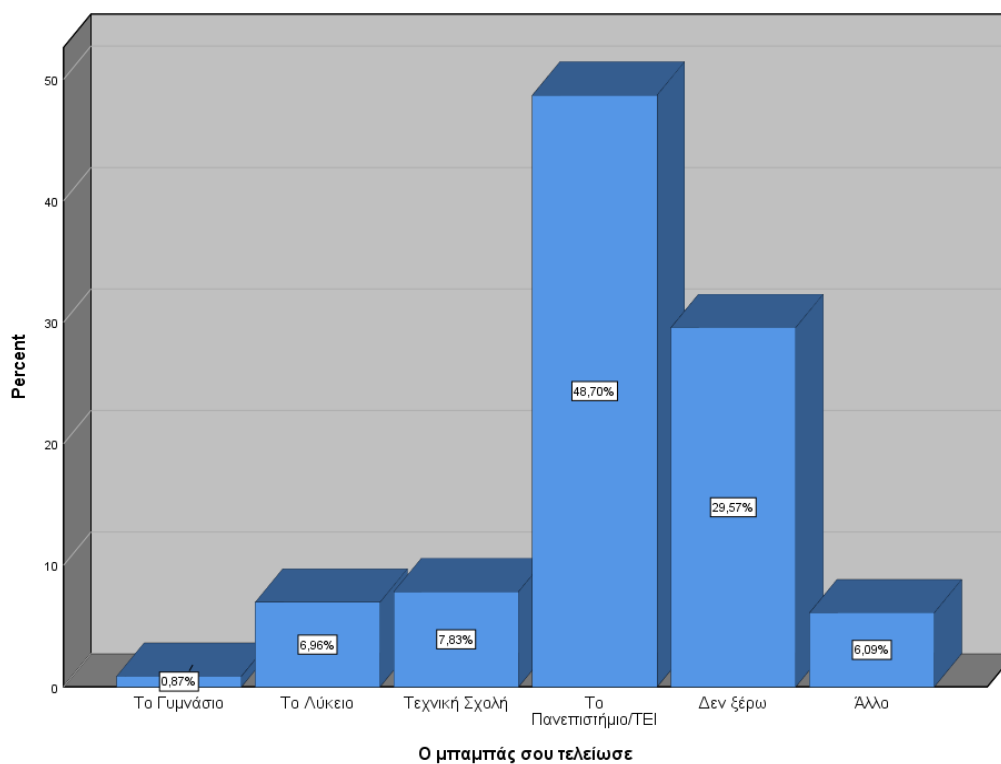


Μέσω του Πίνακα 6.9 και Γραφήματος 6.4, αντλούνται πληροφορίες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών. Όπως έγινε φανερό, οι πατέρες του 48.7% των μαθητών έχουν ολοκληρωμένες σπουδές πανεπιστημίου ή ΤΕΙ, ενώ το 29.6% των παιδιών απάντησαν πως δεν έχουν γνώση των σπουδών του πατέρα τους. Επιπλέον, σε ποσοστά 7.8% και 7% αντίστοιχα, ανέρχονται οι μαθητές των οποίων οι πατέρες είναι απόφοιτοι Τεχνικών Σχολών ή Λυκείου, ενώ το 6.1% του δείγματος ανήκει σε παιδιά που έδωσαν την απάντηση «Άλλο». Τέλος, σε ποσοστό 0.9% φθάνουν οι ερωτηθέντες των οποίων οι πατέρες έχουν ολοκληρώσει μόνο το Γυμνάσιο.

**Πίνακας 6.9: «Ο μπαμπάς σου τελείωσε...»**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Το Γυμνάσιο	1	,9	,9
	Το Λύκειο	8	7,0	7,8
	Τεχνική Σχολή	9	7,8	15,7
	Το Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ	56	48,7	64,3
	Δεν ξέρω	34	29,6	93,9
	Άλλο	7	6,1	100,0
	Total		115	100,0

**Γράφημα 6.4: «Ο μπαμπάς σου τελείωσε...»**

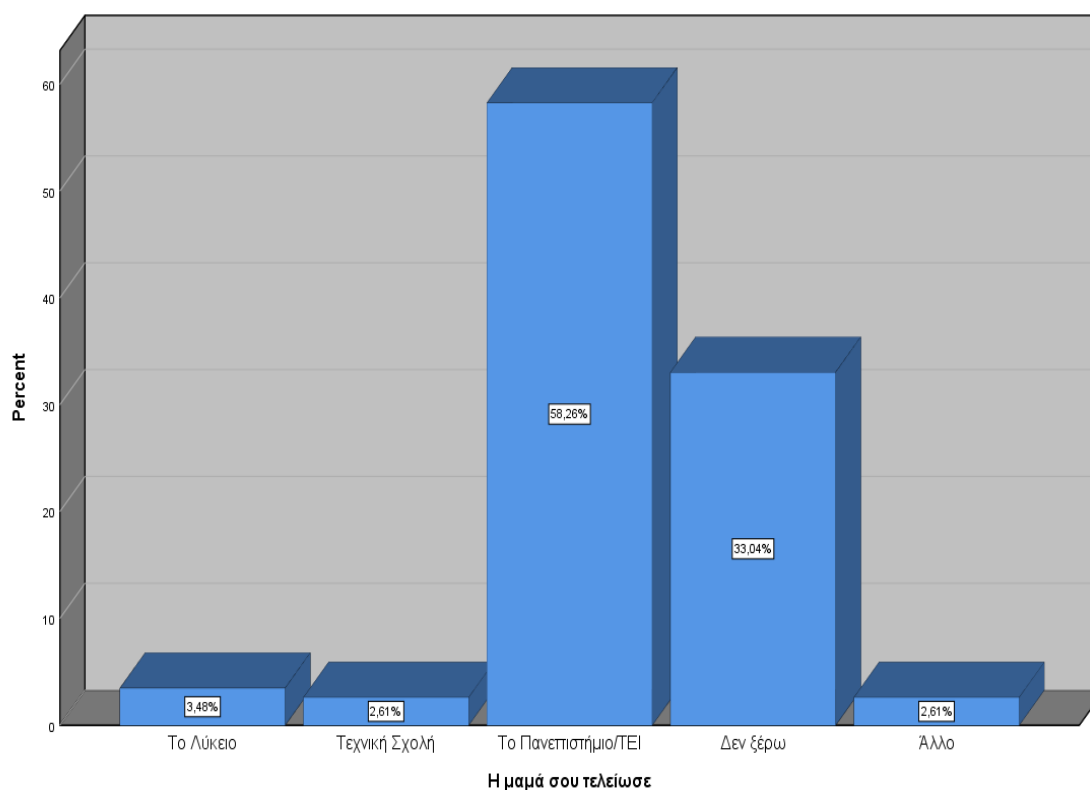


Από τον Πίνακα 6.10 και Γράφημα 6.5, γίνεται σαφές το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μητέρων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Διαπιστώθηκε πως, το 58.3% των μαθητών έχουν μητέρες με ολοκληρωμένες σπουδές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, το 33% των ερωτώμενων δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν σχετικά με το αντικείμενο σπουδών των μητέρων τους. Τέλος, οι μητέρες του 3.5% του δείγματος, έχουν αποφοιτήσει μόνο από το Λύκειο, ενώ στο ίδιο ποσοστό, 2.6% ανέρχονται οι μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν τελειώσει κάποια Τεχνική Σχολή ή κάτι άλλο.

**Πίνακας 6.10: «Η μαμά σου τελείωσε...»**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Το Λύκειο	4	3,5	3,5
	Τεχνική Σχολή	3	2,6	6,1
	Το Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ	67	58,3	64,3
	Δεν ξέρω	38	33,0	97,4
	Άλλο	3	2,6	100,0
	Total	115	100,0	

**Γράφημα 6.5 : «Η μαμά σου τελείωσε...»**

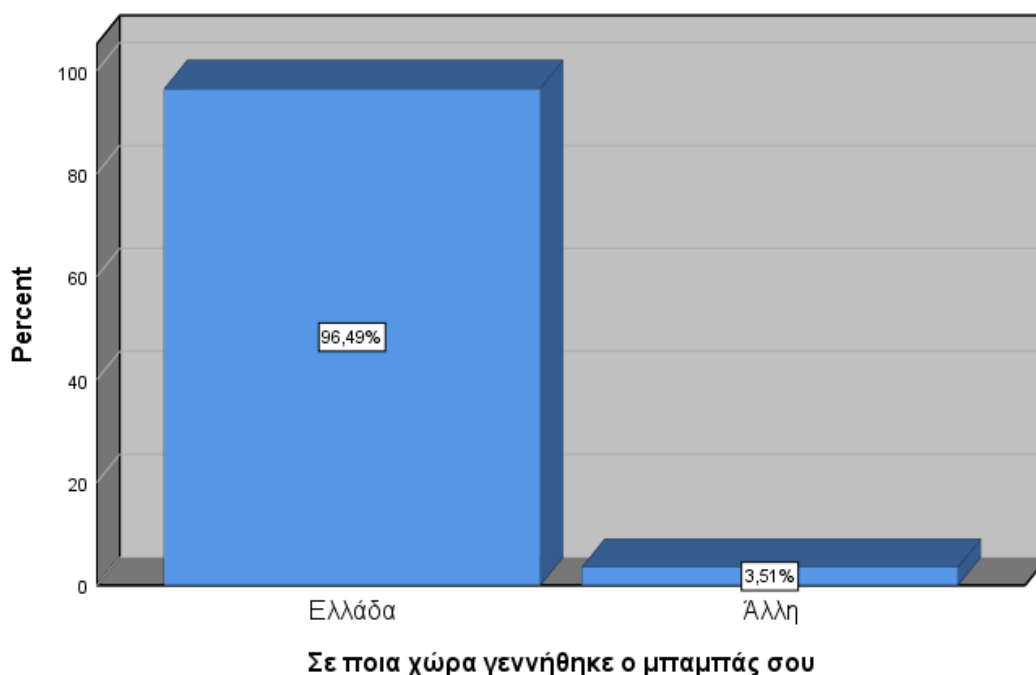


Προχωρώντας, στον Πίνακα 6.11 και Γράφημα 6.6, γίνεται αντιληπτό πως οι πατέρες της πλειονότητας των μαθητών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (96.5%), ενώ σε πολύ μικρότερο ποσοστό ανέρχονται εκείνοι που είναι γεννημένοι σε κάποια άλλη χώρα (3.5%).

**Πίνακας 6.11: «Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο μπαμπάς σου;»**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελλάδα	110	96,5	96,5
	Άλλη	4	3,5	100,0
	Total	114	100,0	
Missing	System	1		
Total		115		

**Γράφημα 6.6 «Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο μπαμπάς σου;»**

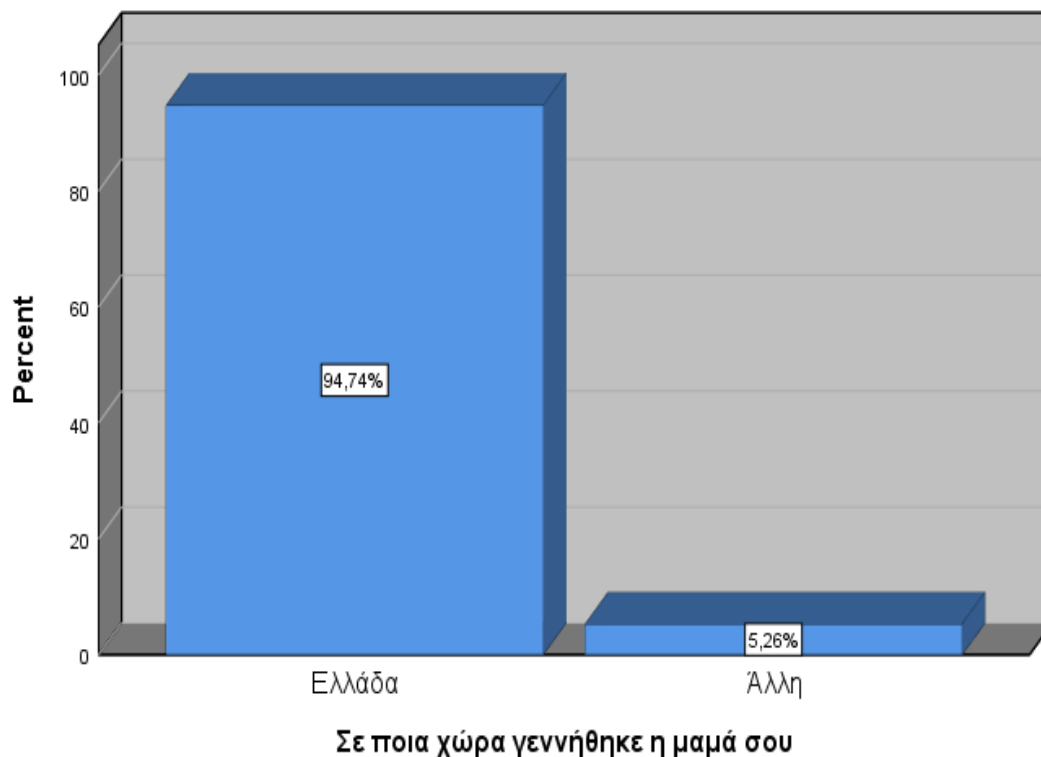


Από τον τελευταίο Πίνακα 6.12 και Γράφημα 6.7 της ενότητας των δημογραφικών χαρακτηριστικών, έγινε σαφές πως η πλειοψηφία των παιδιών, σε ποσοστό 94.7%, έχουν μητέρες γεννημένες στην Ελλάδα, ενώ το υπόλοιπο 5.3% δήλωσαν πως η μητέρα τους έχει γεννηθεί σε άλλη χώρα.

**Πίνακας 6.12: «Σε ποια χώρα γεννήθηκε η μαμά σου;»**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελλάδα	108	94,7	94,7
	Άλλη	6	5,3	100,0
	Total	114	100,0	
Missing	System	1		
Total		115		

**Γράφημα 6.7: «Σε ποια χώρα γεννήθηκε η μαμά σου;»**



### 6.1.2. Αποτελέσματα 2ης Ενότητας: Συναισθηματική νοημοσύνη

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην ενότητα εμπεριέχονται 75 ερωτήσεις, οι οποίες διαχωρίστηκαν σε 9 ξεχωριστούς παράγοντες, που αφορούν την προσαρμοστικότητα, τη συναισθηματική διάθεση, την έκφραση, την

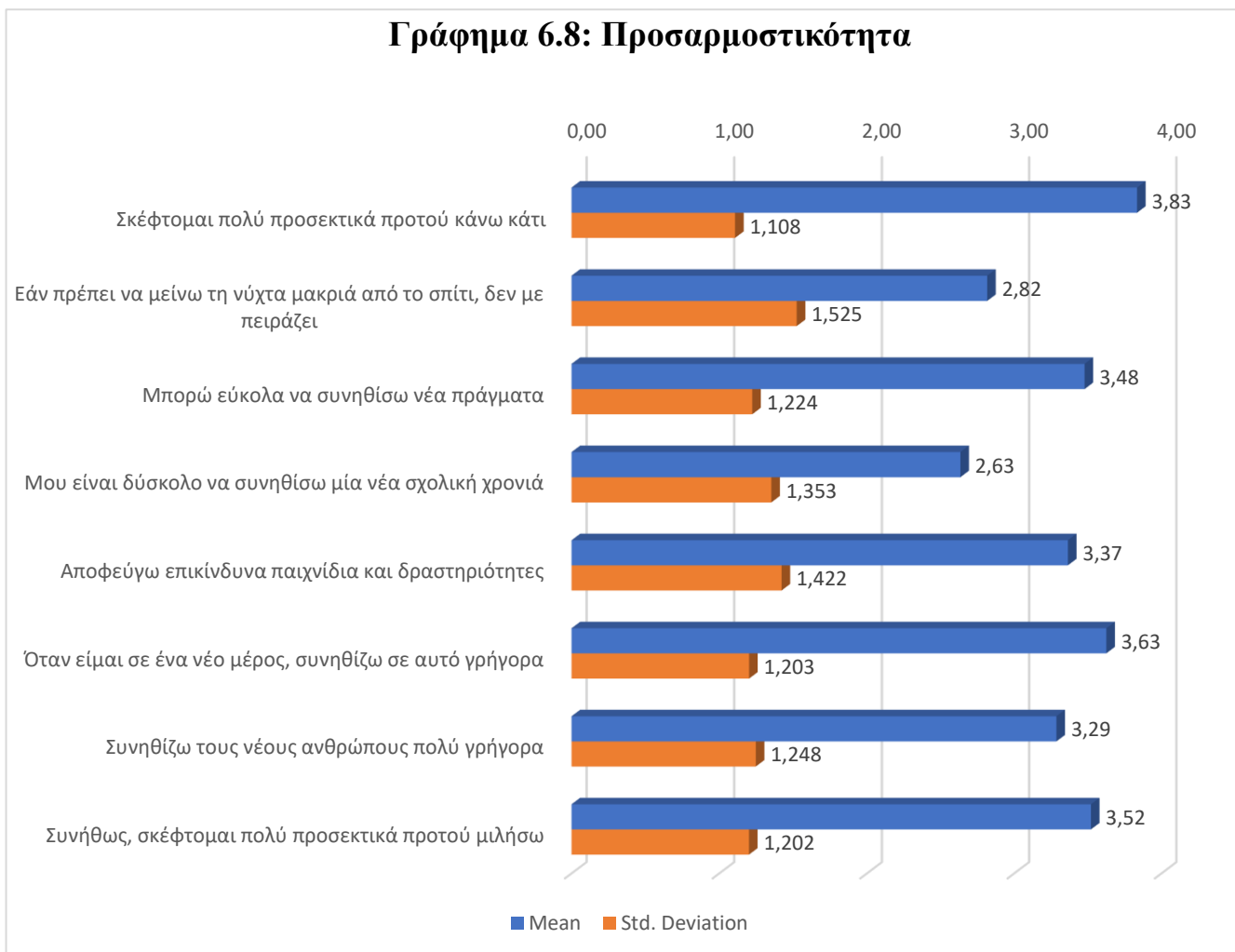
αντίληψη και διαχείριση των συναισθημάτων, τη χαμηλή παρορμητικότητα, την αυτοεκτίμηση και, τέλος, την προσωπική κινητοποίηση των παιδιών. Η κάθε ομάδα απαρτίζεται από 8 υποερωτήματα αντίστοιχα. Επιπλέον, οι απαντήσεις λαμβάνουν τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απολύτως), με την αύξηση της μέσης τιμής να υποδηλώνει την αύξηση της συμφωνίας των μαθητών με την εκάστοτε δήλωση.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.13 και Γράφημα 6.8, διερευνάται η προσαρμοστικότητα των μαθητών. Οι μαθητές τοποθετούνται στην κλίμακα της συμφωνίας σε σχέση με το πόσο προσεκτικά σκέφτονται προτού κάνουν οτιδήποτε (3.83). Ακόμη, στην κλίμακα μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με κλίση προς το δεύτερο, τάσσονται ως προς τη συνήθειά τους να προσαρμόζονται γρήγορα σε ένα νέο μέρος (3.63) και να σκέπτονται πολύ προσεκτικά προτού μιλήσουν (3.52). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, τάσσονται όσον αφορά την ικανότητά τους να συνηθίζουν εύκολα νέα πράγματα (3.48), την αποφυγή επικίνδυνων παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, καθώς και την ταχύτητα με την οποία εξοικειώνονται με νέους ανθρώπους (3.29). Ταυτόχρονα, οι ερωτώμενοι τοποθετούνται ανάμεσα στη διαφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με την άνεσή τους να μείνουν τη νύχτα μακριά από το σπίτι, εάν χρειαστεί (2.82), αλλά και τη δυσκολία τους να προσαρμοστούν σε μία νέα σχολική χρονιά (2.63).

**Πίνακας 6.13 Προσαρμοστικότητα**

	Mean	Std. Deviation
Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά προτού κάνω κάτι	3,83	1,108
Εάν πρέπει να μείνω τη νύχτα μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει	2,82	1,525
Μπορώ εύκολα να συνηθίσω νέα πράγματα	3,48	1,224
Μου είναι δύσκολο να συνηθίσω μία νέα σχολική χρονιά	2,63	1,353
Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες	3,37	1,422
Όταν είμαι σε ένα νέο μέρος, συνηθίζω σε αυτό γρήγορα	3,63	1,203
Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα	3,29	1,248
Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά προτού μιλήσω	3,52	1,202

### Γράφημα 6.8: Προσαρμοστικότητα

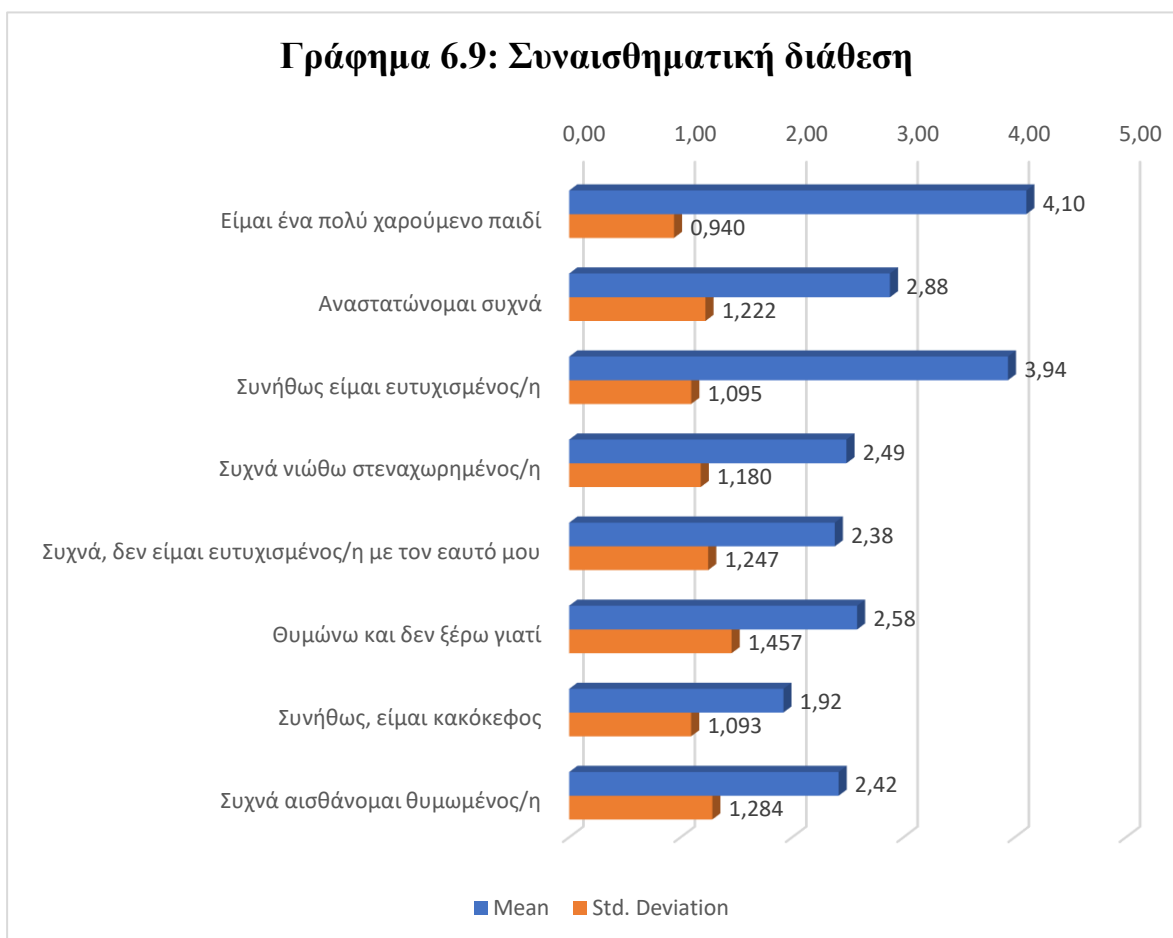


Στον Πίνακα 6.14 και Γράφημα 6.9, παρουσιάζονται λεπτομέρειες που σχετίζονται με την συναισθηματική διάθεση των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Έγινε σαφές πως οι μαθητές είναι σύμφωνοι ως προς το ότι είναι πολύ χαρούμενα παιδιά (4.10) και συνήθως ευτυχισμένα (3.94), ενώ παραμένουν ουδέτεροι όσον αφορά το ότι αναστατώνονται συχνά (2.88). Ακόμη, στην κλίμακα μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται σε σχέση με ότι θυμώνουν χωρίς να γνωρίζουν τον λόγο (2.58). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την ουδετερότητα, κυμαίνονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τη συχνή αίσθηση στεναχώριας (2.49), θυμού (2.42) και δυστυχίας με τον εαυτό τους (2.42). Τέλος, στο «Διαφωνώ» φαίνεται πως τάσσονται οι μαθητές αναφορικά με ότι συνήθως, είναι κακόκεφοι (1.92).

**Πίνακας 6.14: Συναισθηματική διάθεση**

	Mean	Std. Deviation
Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί	4,10	0,940
Αναστατώνομαι συχνά	2,88	1,222
Συνήθως είμαι ευτυχισμένος/η	3,94	1,095
Συχνά νιώθω στεναχωρημένος/η	2,49	1,180
Συχνά, δεν είμαι ευτυχισμένος/η με τον εαυτό μου	2,38	1,247
Θυμώνω και δεν ξέρω γιατί	2,58	1,457
Συνήθως, είμαι κακόκεφος	1,92	1,093
Συχνά αισθάνομαι θυμωμένος/η	2,42	1,284

**Γράφημα 6.9: Συναισθηματική διάθεση**



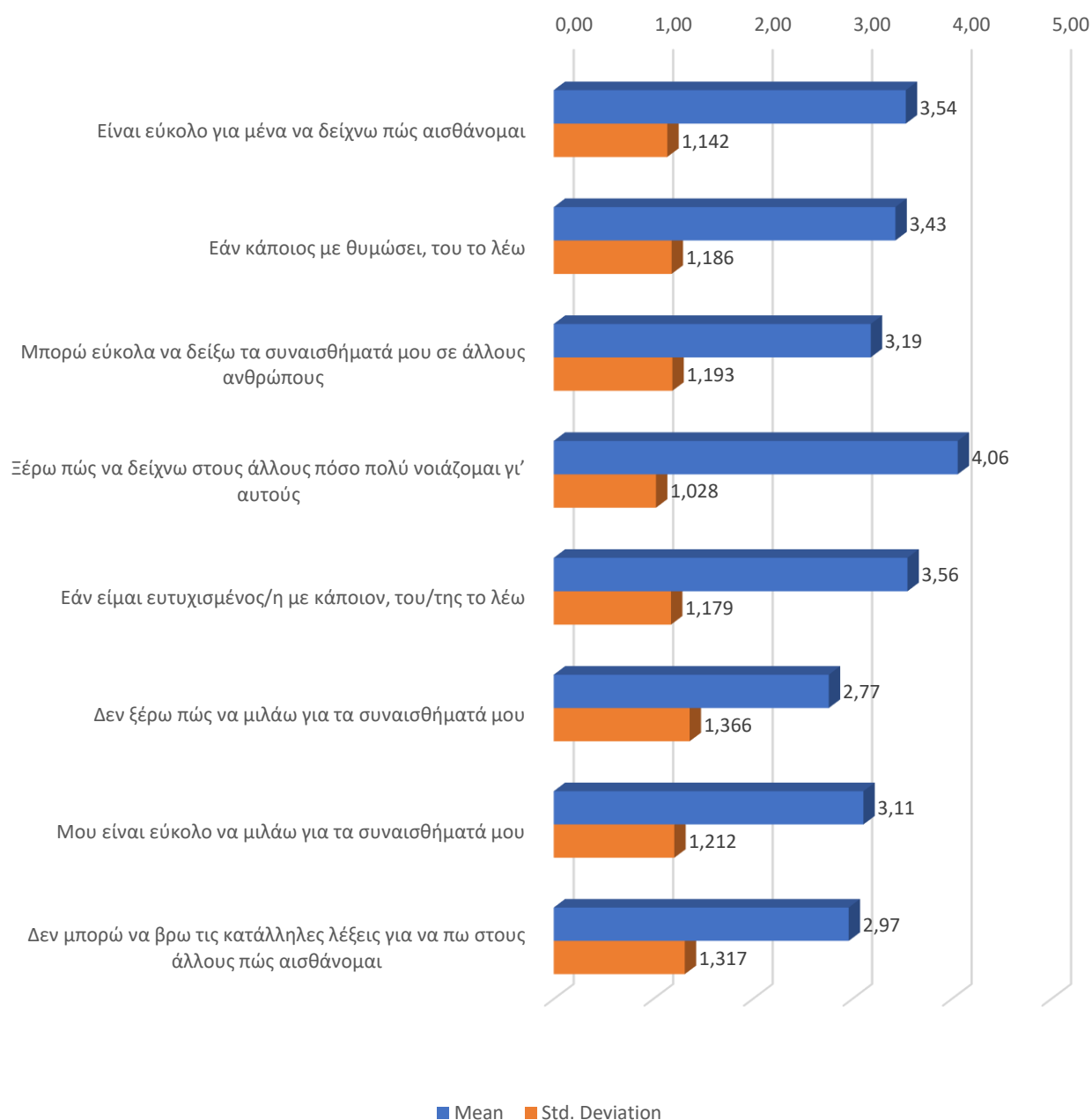


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 6.15 και Γράφημα 6.10, αναλύονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες τάσσονται στην κλίμακα της συμφωνίας αναφορικά με την ικανότητά τους να δείχνουν στους άλλους το πόσο νοιάζονται για εκείνους (4.06). Ακόμη, μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς την παραδοχή της ευτυχίας τους σε κάποιον εάν ευθύνεται εκείνος (3.56) και την ευκολία τους να δείχνουν γενικώς πως αισθάνονται (3.54). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με κλίση προς το πρώτο, οι συμμετέχοντες κατατάσσονται σε σχέση με το ότι θα παραδεχθούν τον θυμό τους σε κάποιον, εάν έχουν θυμώσει μαζί του (3.43). Τέλος, οι ερωτηθέντες παραμένουν ουδέτεροι ως προς την ευκολία τους να δείχνουν τα συναισθήματά τους σε άλλους ανθρώπους (3.19) και να μιλούν γενικότερα γι' αυτά (3.11), αλλά και ως προς τη δυσκολία τους να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να τα περιγράψουν (2.97) και να μιλήσουν γι' αυτά (2.77).

**Πίνακας 6.15 Έκφραση των συναισθημάτων**

	Mean	Std. Deviation
Είναι εύκολο για μένα να δείχνω πώς αισθάνομαι	3,54	1,142
Εάν κάποιος με θυμώσει, του το λέω	3,43	1,186
Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου σε άλλους ανθρώπους	3,19	1,193
Ξέρω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς	4,06	1,028
Εάν είμαι ευτυχισμένος/η με κάποιον, του/της το λέω	3,56	1,179
Δεν ξέρω πώς να μιλάω για τα συναισθήματά μου	2,77	1,366
Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου	3,11	1,212
Δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι	2,97	1,317

### Γράφημα 6.10: Έκφραση των συναισθημάτων

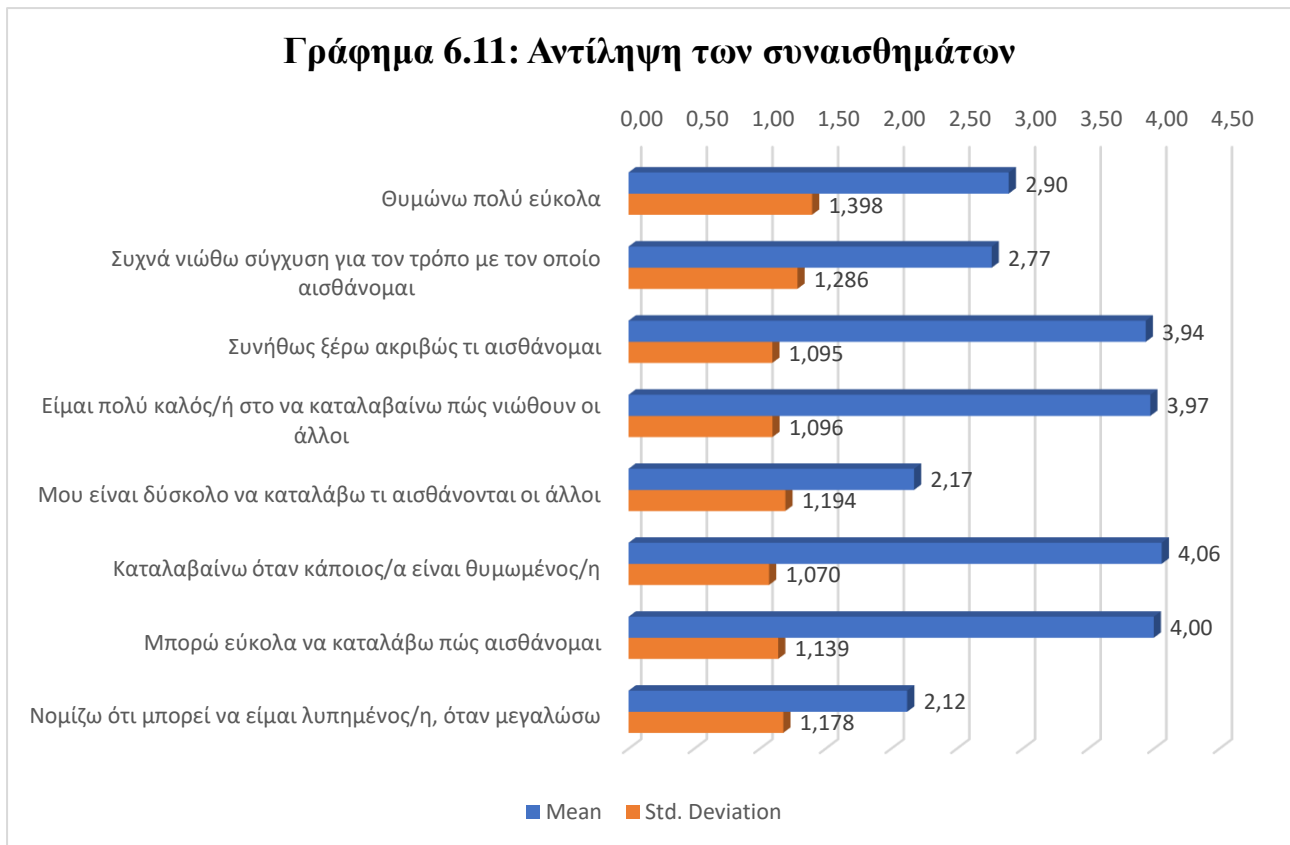


Από τον Πίνακα 6.16 και Γράφημα 6.11, γίνεται σαφής η αντίληψη των συναισθημάτων από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες τάσσονται στην κλίμακα της συμφωνίας αναφορικά με την ευκολία τους να αντιλαμβάνονται τότε κάποιος είναι θυμωμένος (4.06) και το πώς αισθάνονται οι ίδιοι (4.00). Ακόμη, είναι σύμφωνοι και ως προς την ικανότητά τους να καταλαβαίνουν πως νιώθουν οι άλλοι (3.97), καθώς και τη επίγνωσή τους σε σχέση με το τι ακριβώς αισθάνονται οι ίδιοι (3.94). Επιπλέον, οι ερωτηθέντες έχουν ουδέτερη στάση όσον αφορά το πόσο εύκολα θυμώνουν (2.90) και τη συχνή σύγχυση που νιώθουν για τον τρόπο με τον οποίο αισθάνονται (2.77). Τέλος, τα παιδιά διαφωνούν ως προς τη δυσκολία τους να καταλάβουν τι αισθάνονται οι άλλοι (2.17), καθώς και σε σχέση με το ότι νομίζουν πως μπορεί να είναι λυπημένα όταν μεγαλώσουν (2.17).

**Πίνακας 6.16: Αντίληψη των συναισθημάτων**

	Mean	Std. Deviation
Θυμώνω πολύ εύκολα	2,90	1,398
Συχνά νιώθω σύγχυση για τον τρόπο με τον οποίο αισθάνομαι	2,77	1,286
Συνήθως ξέρω ακριβώς τι αισθάνομαι	3,94	1,095
Είμαι πολύ καλός/ή στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι	3,97	1,096
Μου είναι δύσκολο να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι	2,17	1,194
Καταλαβαίνω όταν κάποιος/α είναι θυμωμένος/η	4,06	1,070
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνομαι	4,00	1,139
Νομίζω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος/η, όταν μεγαλώσω	2,12	1,178

**Γράφημα 6.11: Αντίληψη των συναισθημάτων**



Μέσω του Πίνακα 6.17 και του Γραφήματος 6.12, γίνονται φανεροί οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες τείνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Όπως αναδείχθηκε, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται στην κλίμακα της συμφωνίας σε σχέση με την προσπάθειά τους να κάνουν πράγματα για να αλλάξουν διάθεση, όταν αισθάνονται στεναχωρημένοι (3.85). Παράλληλα,

μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με κλίση προς το πρώτο, τάσσονται ως προς την προσπάθειά τους να απασχολούνται με κάτι, όταν είναι λυπημένοι (3.47) και να δείχνουν χαρούμενοι (3.30). Ακόμη, οι ερωτώμενοι κρατούν ουδέτερη στάση αναφορικά με τη συνήθειά τους να λένε πράγματα χωρίς να τα εννοούν (3.23) και τη δυσκολία τους να ελέγξουν το θυμό τους (2.77). Τέλος, ανάμεσα σε διαφωνία και ουδετερότητα, με τάση προς δεύτερο, τοποθετούνται ως προς την ανικανότητά τους να ελέγχουν τον τρόπο που αισθάνονται (2.74), ενώ τείνουν προς την διαφωνία όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία μπλέκουν σε καυγάδες (2.15).

**Πίνακας 6.17: Διαχείριση των συναισθημάτων**

	Mean	Std. Deviation
Όταν νιώθω στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι	3,47	1,079
Όταν ενοχλούμαι με κάποιον, απλά προσπαθώ να μην το σκέφτομαι	3,21	1,260
Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου	2,77	1,372
Συνήθως λέω πράγματα που δεν τα εννοώ	3,23	1,346
Συχνά μπλέκομαι σε καυγάδες	2,15	1,320
Εάν είμαι στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος/η	3,30	1,376
Όταν νιώθω στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να κάνω κάτι να αλλάξω την διάθεσή μου	3,85	1,102
Δεν είμαι καλός/ή στο να ελέγχω τον τρόπο που αισθάνομαι	2,74	1,229

**Γράφημα 6.12: Διαχείριση των συναισθημάτων**

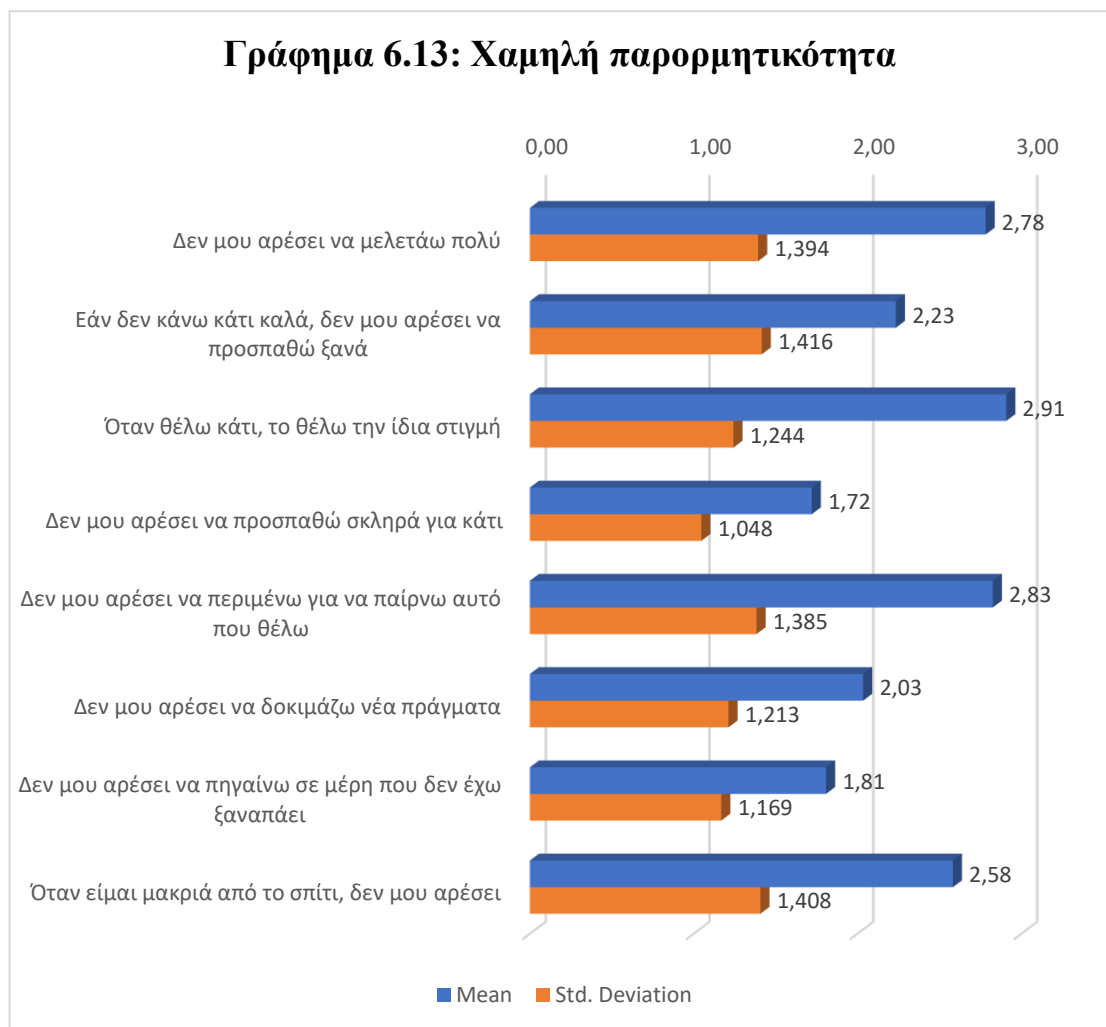


Μελετώντας τον Πίνακα 6.18 και Γράφημα 6.13, προκύπτει πως οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κρατούν ουδέτερη στάση ως προς το ότι θέλουν την ίδια στιγμή να αποκτήσουν κάτι, όταν το επιθυμούν (2.91), τη δυσαρέσκειά τους να περιμένουν για να παίρνουν αυτό που θέλουν (2.83) και να μελετούν πολύ (2.78). Ταυτόχρονα, μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται σε σχέση με τη δυσαρέσκειά τους, όταν είναι μακριά από το σπίτι (2.58). Επιπλέον, τα παιδιά διαφωνούν όσον αφορά το ότι δεν τους αρέσει να προσπαθούν ξανά, εάν αποτύχουν σε κάτι (2.23), να δοκιμάζουν νέα πράγματα (2.03) ή να πηγαίνουν σε μέρη που δεν έχουν επισκεφθεί προηγουμένως (1.81). Τέλος, μεταξύ του «Διαφωνώ απόλυτα» και του «Διαφωνώ», με τάση προς τη διαφωνία, οι ερωτηθέντες τοποθετούνται σχετικά με τη δυσαρέσκειά τους να προσπαθούν σκληρά για κάτι (1.72).

**Πίνακας 6.18: Χαμηλή παρορμητικότητα**

	Mean	Std. Deviation
Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ	2,78	1,394
Εάν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά	2,23	1,416
Όταν θέλω κάτι, το θέλω την ίδια στιγμή	2,91	1,244

Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι	1,72	1,048
Δεν μου αρέσει να περιμένω για να παίρνω αυτό που θέλω	2,83	1,385
Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω νέα πράγματα	2,03	1,213
Δεν μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει	1,81	1,169
Όταν είμαι μακριά από το σπίτι, δεν μου αρέσει	2,58	1,408



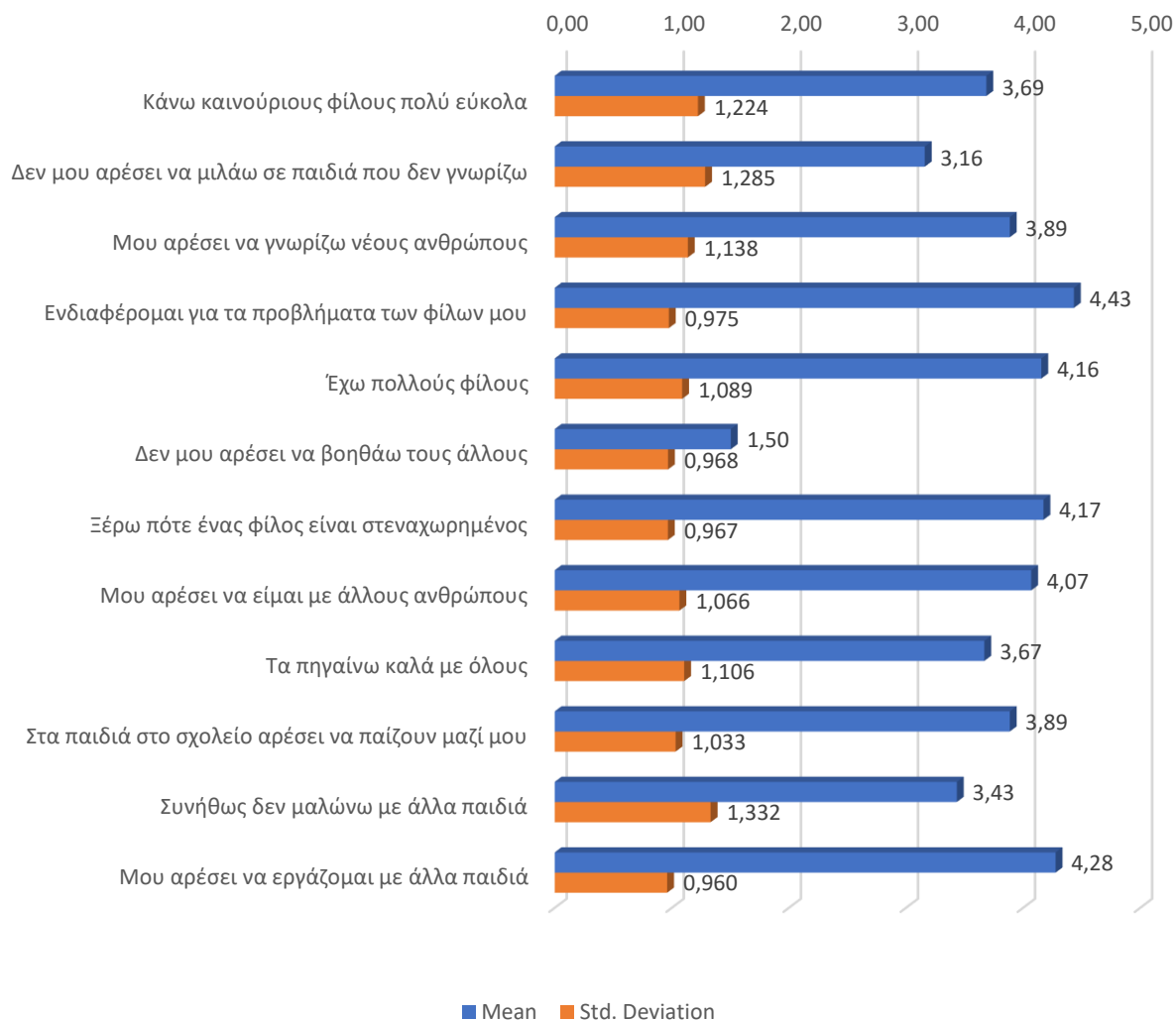
Συνεχίζοντας, μελετώνται οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομήλικους τους. Όπως έγινε φανερό, μέσω του Πίνακα 6.19 και Γραφήματος 6.14 οι μαθητές τάσσονται μεταξύ του «Συμφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα», με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το ενδιαφέρον που δείχνουν για τα προβλήματα των φίλων τους (4.43) και την αρέσκειά τους να εργάζονται με άλλα παιδιά (4.28). Ακόμη, στην κλίμακα της συμφωνίας τοποθετούνται ως προς επίγνωση που έχουν όταν ένας φίλος τους είναι στεναχωρημένος (4.17), το ότι έχουν πολλούς φίλους (4.16), αλλά και ως προς την αρέσκειά τους να βρίσκονται (4.07) και να γνωρίζουν (3.89) άλλους ανθρώπους. Επίσης, ίδια στάση κρατούν

και όσον αφορά την αρέσκεια των άλλων παιδιών να παίζουν με τους ίδιους (3.89). Παράλληλα, οι ερωτώμενοι κατατάσσονται μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με την ευκολία τους να κάνουν νέους φίλους (3.69) και ότι τα πηγαίνουν καλά με όλους (3.67). Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα αλλά με τάση προς την ουδετερότητα, τοποθετούνται σε σχέση με τη συνήθειά τους να μην μαλώνουν με άλλα παιδιά (3.43), ενώ παραμένουν ουδέτεροι ως προς τη δυσαρέσκειά τους να συναναστρέφονται με παιδιά που δε γνωρίζουν (3.17). Τέλος, αναφορικά με τη δυσαρέσκειά τους να βοηθούν τους άλλους, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τάσσονται ανάμεσα στις κλίμακες μεταξύ του «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» (1.50).

**Πίνακας 6.19: Σχέση με συνομηλίκους**

	Mean	Std. Deviation
Κάνω καινούριους φίλους πολύ εύκολα	3,69	1,224
Δεν μου αρέσει να μιλάω σε παιδιά που δεν γνωρίζω	3,16	1,285
Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους	3,89	1,138
Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου	4,43	0,975
Έχω πολλούς φίλους	4,16	1,089
Δεν μου αρέσει να βοηθάω τους άλλους	1,50	0,968
Ξέρω πότε ένας φίλος είναι στεναχωρημένος	4,17	0,967
Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους	4,07	1,066
Τα πηγαίνω καλά με όλους	3,67	1,106
Στα παιδιά στο σχολείο αρέσει να παίζουν μαζί μου	3,89	1,033
Συνήθως δεν μαλώνω με άλλα παιδιά	3,43	1,332
Μου αρέσει να εργάζομαι με άλλα παιδιά	4,28	0,960

**Γράφημα 6.14: Σχέση με τους συνομήλικους**



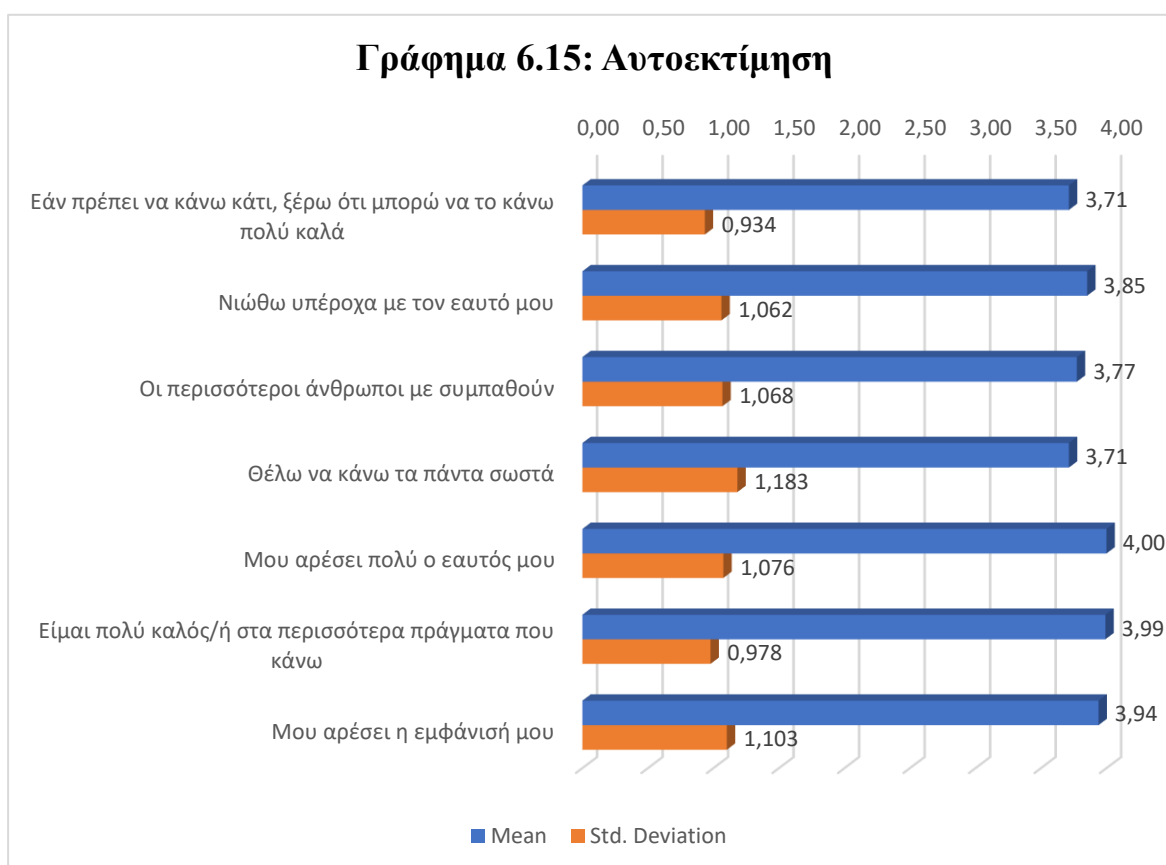
Στον Πίνακα 6.20 και Γράφημα 6.15, εξετάζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Όπως φάνηκε, οι μαθητές τάσσονται στην κλίμακα της συμφωνίας σχετικά με την αρέσκεια που νιώθουν για τους εαυτούς τους (4.00), το ότι είναι πολύ καλοί στα περισσότερα πράγματα που κάνουν (3.99) και τους αρέσει η εμφάνισή τους (3.94). Ταυτόχρονα, συμφωνούν οι μαθητές πως νιώθουν υπέροχα με τον εαυτό τους (3.85) και ότι ο περισσότερος κόσμος τους συμπαθεί (3.77). Επιπλέον, μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς τη θέλησή τους να κάνουν τα πάντα σωστά (3.71) και την επίγνωση πως μπορούν να κάνουν πολύ καλά αυτό με το οποίο πρέπει να ασχοληθούν (3.71).



**Πίνακας 6.20: Αυτοεκτίμηση**

	Mean	Std. Deviation
Εάν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά	3,71	0,934
Νιώθω υπέροχα με τον εαυτό μου	3,85	1,062
Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν	3,77	1,068
Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά	3,71	1,183
Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου	4,00	1,076
Είμαι πολύ καλός/ή στα περισσότερα πράγματα που κάνω	3,99	0,978
Μου αρέσει η εμφάνισή μου	3,94	1,103

**Γράφημα 6.15: Αυτοεκτίμηση**



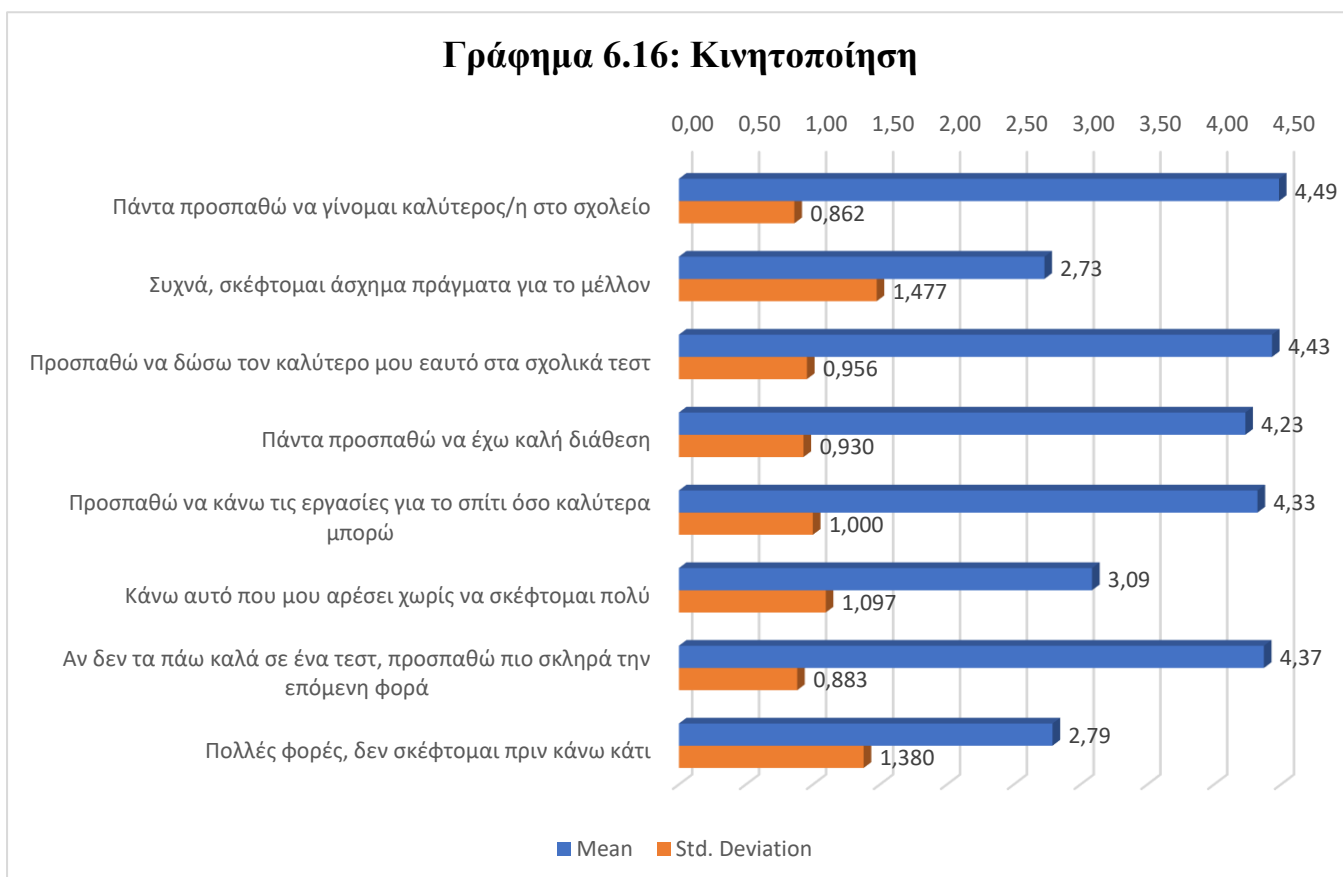
Ακόμη, διερευνάται η κινητοποίηση των ίδιων των μαθητών. Διαπιστώθηκε πως, οι μέσοι όροι των τιμών των απαντήσεων των ερωτηθέντων, κυμαίνονται στην κλίμακα μεταξύ του «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με την προσπάθεια που καταβάλλουν, για να γίνουν καλύτεροι στο σχολείο (4.49) και να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό στα σχολικά διαγωνίσματα (4.43). Επίσης, στην ίδια κλίμακα τάσσονται και ως προς το ότι προσπαθούν πιο σκληρά, εάν αποτύχουν σε ένα τεστ (4.37) και πως παλεύουν να κάνουν τις εργασίες για το σπίτι όσο καλύτερα μπορούν (4.33). Παράλληλα, στην κλίμακα της συμφωνίας τοποθετούνται και όσον αφορά την προσπάθειά τους να έχουν πάντοτε καλή διάθεση (4.23). Επιπλέον, κρατούν ουδέτερη θέση σε

σχέση με το ότι κάνουν ό,τι τους αρέσει χωρίς να σκέφτονται και πολύ (3.09) ή ότι, πολλές φορές, δε σκέφτονται καθόλου πριν κάνουν κάτι (2.79). Τέλος, μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, με κλίση προς το δεύτερο, τάσσονται αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία σκέφτονται άσχημα πράγματα για το μέλλον (2.73). Όλα τα παραπάνω δεδομένα και συμπεράσματα, αναγράφονται στον Πίνακα 6.21 και Γράφημα 6.16.

**Πίνακας 6.21: Κινητοποίηση**

	Mean	Std. Deviation
Πάντα προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος/η στο σχολείο	4,49	0,862
Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον	2,73	1,477
Προσπαθώ να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό στα σχολικά τεστ	4,43	0,956
Πάντα προσπαθώ να έχω καλή διάθεση	4,23	0,930
Προσπαθώ να κάνω τις εργασίες για το σπίτι όσο καλύτερα μπορώ	4,33	1,000
Κάνω αυτό που μου αρέσει χωρίς να σκέφτομαι πολύ	3,09	1,097
Αν δεν τα πάω καλά σε ένα τεστ, προσπαθώ πιο σκληρά την επόμενη φορά	4,37	0,883
Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι	2,79	1,380

**Γράφημα 6.16: Κινητοποίηση**



### 6.1.3 Αποτελέσματα 3<sup>ης</sup> Ενότητας: Εκφοβισμός και Θυματοποίηση

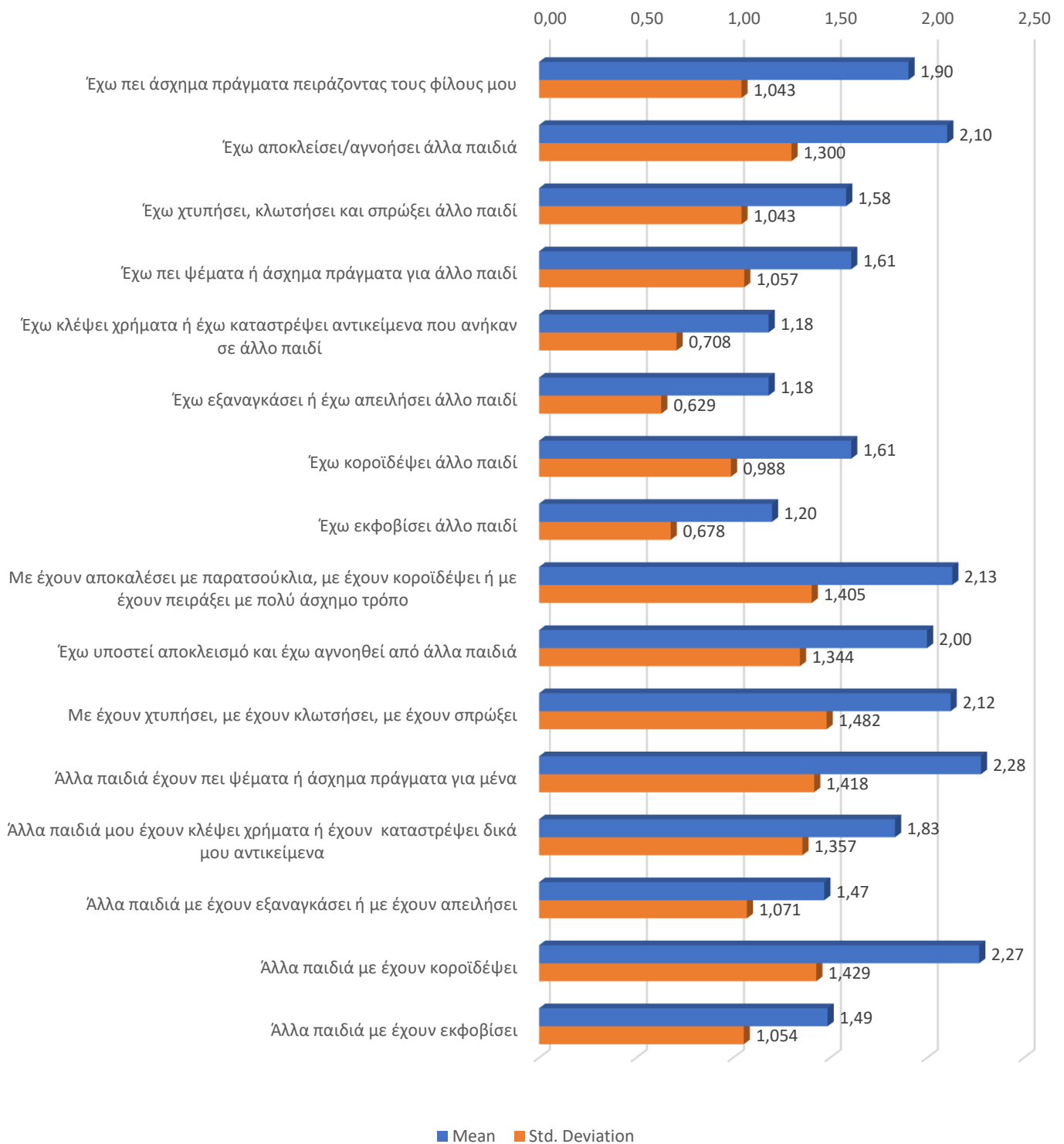
Στην παρακάτω ενότητα, διερευνάται ο σχολικός εκφοβισμός που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο ή τον οποίο προκαλούν οι ίδιοι σε συμμαθητές τους. Περιλαμβάνεται 1 ομάδα αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις κλίμακας Likert, με τις τιμές των απαντήσεων να κυμαίνονται από το 1 έως το 5. Συγκεκριμένα : 1-Δεν ισχύει καθόλου, 2-Ισχύει ελάχιστα, 3-Ισχύει λίγο, 4-Ισχύει αρκετά, 5-Ισχύει πάρα πολύ. Η αύξηση του μέσου όρου, συνεπάγεται με την αύξηση της ισχύος της εκάστοτε δήλωσης για τους μαθητές.

Από τη μελέτη του Πίνακα 6.22 και του Γραφήματος 6.17, προκύπτει πως οι μαθητές τάσσονται μεταξύ του «Ισχύει ελάχιστα» και «Ισχύει λίγο» , με κλίση προς το πρώτο, σχετικά με τα ψέματα ή τα άσχημα πράγματα που έχουν ειπωθεί από άλλα παιδιά για το πρόσωπό τους (2.28), καθώς και για τον χλευασμό που έχουν δεχθεί από αυτά (2.27). Επιπλέον, για τα παιδιά ισχύει ελάχιστα πως τα έχουν αποκαλέσει με υποτιμητικά προσωνύμια, τα έχουν χλευάσει ή πειράξει με πολύ άσχημο τρόπο (2.13), καθώς και ότι έχουν δεχθεί κάποιου είδους σωματική βία, όπως χτυπήματα, κλωτσιές ή σπρωξίματα (2.12). Ακόμη, στον ίδιο βαθμό ισχύει ότι οι ίδιοι οι ερωτηθέντες έχουν αποκλείσει άλλα παιδιά (2.10) ή ότι έχουν αποκλειστεί εκείνοι αντίστοιχα από εκείνα (2.00). Επίσης, εξακολουθούν να βρίσκονται στην ίδια κλίμακα, ως προς το ότι έχουν πει άσχημα πράγματα για να πειράξουν τους φίλους τους (1.90), όπως και το ότι έχουν πέσει θύματα κλοπής χρημάτων ή καταστροφής των αντικειμένων τους από συμμαθητές τους (1.83). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται στην κλίμακα μεταξύ του «Δεν ισχύει καθόλου» και «Ισχύει ελάχιστα», με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά τους χλευασμούς (1.61) και τα ψέματα ή άσχημα λόγια που έχουν πει οι ίδιοι για άλλα παιδιά (1.61) αλλά και τη βίαιη συμπεριφορά που έχουν δείξει απέναντι σε αυτά, όπως χτυπήματα, κλωτσιές και σπρωξίματα (1.58). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, κυμαίνονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων των ερωτηθέντων ως προς τον εκφοβισμό (1.49), τις απειλές και τους εξαναγκασμούς (1.47) που έχουν δεχθεί από συμμαθητές τους. Τέλος, για τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ισχύουν καθόλου οι θέσεις πως έχουν εκφοβίσει (1.20) και εξαναγκάσει (1.18) κάποιο άλλο παιδί, καθώς και το ότι έχουν κλέψει χρήματα και έχουν καταστρέψει αντικείμενα που δεν ανήκαν στους ίδιους (1.18).

**Πίνακας 6.22: Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;**

	Mean	Std. Deviation
Έχω πει άσχημα πράγματα πειράζοντας τους φίλους μου	1,90	1,043
Έχω αποκλείσει/αγνοήσει άλλα παιδιά	2,10	1,300
Έχω χτυπήσει, κλωτσήσει και σπρώξει άλλο παιδί	1,58	1,043
Έχω πει ψέματα ή άσχημα πράγματα για άλλο παιδί	1,61	1,057
Έχω κλέψει χρήματα ή έχω καταστρέψει αντικείμενα που ανήκαν σε άλλο παιδί	1,18	0,708
Έχω εξαναγκάσει ή έχω απειλήσει άλλο παιδί	1,18	0,629
Έχω κοροϊδέψει άλλο παιδί	1,61	0,988
Έχω εκφοβίσει άλλο παιδί	1,20	0,678
Με έχουν αποκαλέσει με παρατσούκλια, με έχουν κοροϊδέψει ή με έχουν πειράξει με πολύ άσχημο τρόπο	2,13	1,405
Έχω υποστεί αποκλεισμό και έχω αγνοηθεί από άλλα παιδιά	2,00	1,344
Με έχουν χτυπήσει, με έχουν κλωτσήσει, με έχουν σπρώξει	2,12	1,482
Άλλα παιδιά έχουν πει ψέματα ή άσχημα πράγματα για μένα	2,28	1,418
Άλλα παιδιά μου έχουν κλέψει χρήματα ή έχουν καταστρέψει δικά μου αντικείμενα	1,83	1,357
Άλλα παιδιά με έχουν εξαναγκάσει ή με έχουν απειλήσει	1,47	1,071
Άλλα παιδιά με έχουν κοροϊδέψει	2,27	1,429
Άλλα παιδιά με έχουν εκφοβίσει	1,49	1,054

**Γράφημα 6.17: Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;**



#### 6.1.4 Αποτελέσματα 4<sup>ης</sup> Ενότητας: Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών

Στην ενότητα αυτή, αναλύεται η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μέσα από 15 ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες τοποθετούνται σε κλίμακα από το 1 έως το 7. Πιο αναλυτικά: 1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ αρκετά, 3-Διαφωνώ, 4-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5-Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ αρκετά, 7-Συμφωνώ απόλυτα. Επιπλέον, η αύξηση της μέσης τιμής της κάθε δήλωσης ταυτίζεται με αύξηση της συμφωνίας των μαθητών ως προς την κάθε δήλωση τους.

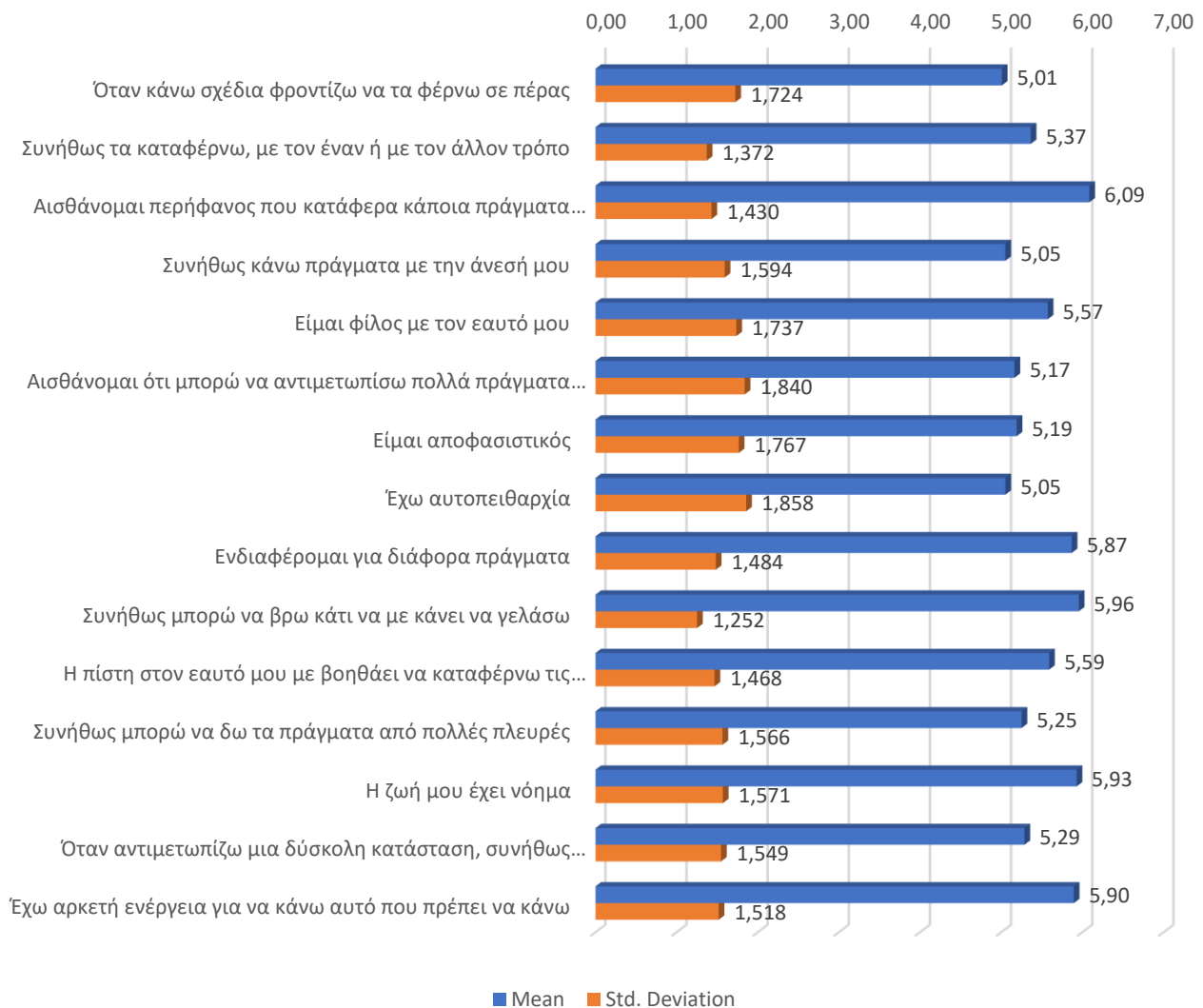
Όπως έγινε φανερό, από τον τελευταίο Πίνακα 6.23 και Γράφημα 6.18 της περιγραφικής στατιστικής, οι μαθητές συμφωνούν αρκετά ως προς την αίσθηση υπερηφάνειας που αισθάνονται διότι έχουν καταφέρει κάποια πράγματα στη ζωή τους (6.09), την ικανότητά τους να βρίσκουν πράγματα που τους κάνουν να γελούν (5.96), καθώς και την αίσθηση πως η ζωή τους έχει νόημα (5.93). Επίσης, συμφωνούν αρκετά όσον αφορά την ενέργεια που έχουν για να κάνουν όσα έχουν να κάνουν (5.90), αλλά και το ενδιαφέρον που δείχνουν για διάφορα πράγματα (5.87). Ακόμη, μεταξύ του «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ αρκετά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται σε σχέση με την πίστη που έχουν στον εαυτό τους, η οποία τους βοηθά να τα καταφέρνουν στις δυσκολίες (5.59) και με το ότι νιώθουν φίλοι με τον εαυτό τους (5.57). Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα, αλλά με κλίση προς το πρώτο, οι συμμετέχοντες τάσσονται αναφορικά με την ικανότητά τους να τα καταφέρνουν, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο (5.37) και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις δύσκολες καταστάσεις που συναντούν (5.29). Παράλληλα, οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως συνήθως μπορούν να βλέπουν τα πράγματα από διάφορες οπτικές (5.25), είναι αποφασιστικοί (5.19) και νιώθουν πως μπορούν να αντιμετωπίζουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα (5.17). Τέλος, είναι σύμφωνοι όσον αφορά την αυτοπειθαρχία τους (5.05), την άνεση με την οποία κάνουν πράγματα (5.05), καθώς και το ότι φροντίζουν να φέρνουν εις πέρας τα σχέδιά τους (5.01).

**Πίνακας 6.23: Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις;**

	Mean	Std. Deviation
Όταν κάνω σχέδια φροντίζω να τα φέρνω σε πέρας	5,01	1,724
Συνήθως τα καταφέρνω, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο	5,37	1,372
Αισθάνομαι περήφανος που κατάφερα κάποια πράγματα στη ζωή μου	6,09	1,430
Συνήθως κάνω πράγματα με την άνεσή μου	5,05	1,594
Είμαι φίλος με τον εαυτό μου	5,57	1,737
Αισθάνομαι ότι μπορώ να αντιμετωπίσω πολλά πράγματα μαζί	5,17	1,840

Είμαι αποφασιστικός	5,19	1,767
Έχω αυτοπειθαρχία	5,05	1,858
Ενδιαφέρομαι για διάφορα πράγματα	5,87	1,484
Συνήθως μπορώ να βρω κάτι να με κάνει να γελάσω	5,96	1,252
Η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να καταφέρνω τις δυσκολίες	5,59	1,468
Συνήθως μπορώ να δω τα πράγματα από πολλές πλευρές	5,25	1,566
Η ζωή μου έχει νόημα	5,93	1,571
Όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να την αντιμετωπίσω με επιτυχία	5,29	1,549
Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω	5,90	1,518

**Γράφημα 6.18: Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις;**



## 6.2 Επαγωγική στατιστική

Στην παρακάτω ενότητα μελετώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Το φύλο και η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη;
- Το φύλο και η τάξη φοίτησης επηρεάζουν τον σχολικό εκφοβισμό που δέχονται ή προκαλούν οι μαθητές στα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητά τους;
- Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το επίπεδο σχολικού εκφοβισμού που δέχονται ή προκαλούν οι μαθητές στο σχολείο τους;
- Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών επηρεάζει το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους;

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test και στο 2<sup>ο</sup> ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, η επιλογή των οποίων έγινε σύμφωνα με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα. Το συγκεκριμένο θεώρημα ορίζει ότι όταν μια μεταβλητή περιέχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε ακολουθεί ασυμπτωματικά την κανονική κατανομή. Επιπλέον, στα επόμενα δύο ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο οποίος δέχεται τιμές από -1 έως 1, ενώ όσο η τιμή αυτή πλησιάζει την μονάδα, σε απόλυτη τιμή, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

Για να εφαρμοστούν οι παραπάνω έλεγχοι δημιουργήθηκαν 12 καινούργιες μεταβλητές-Score, οι οποίες αποτελούν τον μέσο όρο 8, 8, 8, 8, 8, 8, 12, 7, 8, 8, 8 και 15 ερωτήσεων αντίστοιχα, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 19. Επιπρόσθετα, οι ομάδες των ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha, με τις τιμές του να κυμαίνονται από το 0.447 έως το 0.899. Αν και κάποιες τιμές είναι χαμηλές, ελέγχθηκαν για πιθανές διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις.

**Πίνακας 6.24: Cronbach's Alpha**

	Cronbach's Alpha	N of Items
Score προσαρμοστικότητας	0.547	8
Score συναισθηματικής διάθεσης	0.733	8
Score έκφρασης συναισθημάτων	0.699	8
Score αντίληψης συναισθημάτων	0.447	8



Score διαχείρισης συναισθημάτων	0.569	8
Score χαμηλής παρορμητικότητας	0.616	8
Score σχέσης με συνομηλίκους	0.745	12
Score αυτοεκτίμησης	0.753	7
Score κινητοποίησης	0.451	8
Score εκφοβισμού	0.859	8
Score θυματοποίησης	0.899	8
Score ψυχικής ανθεκτικότητας	0.897	15

### 6.2.1 Αποτελέσματα 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

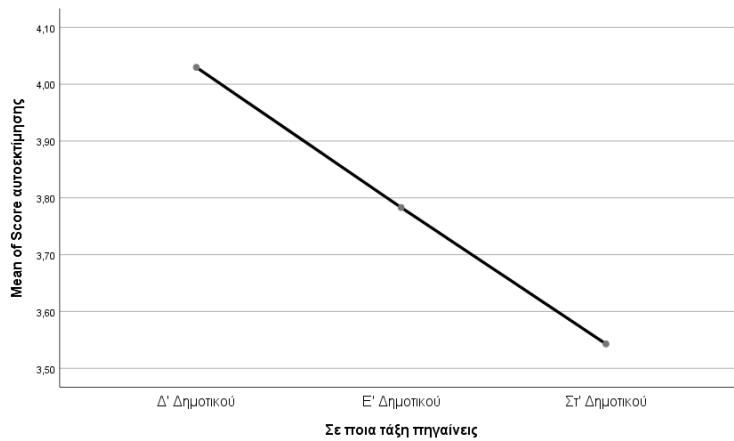
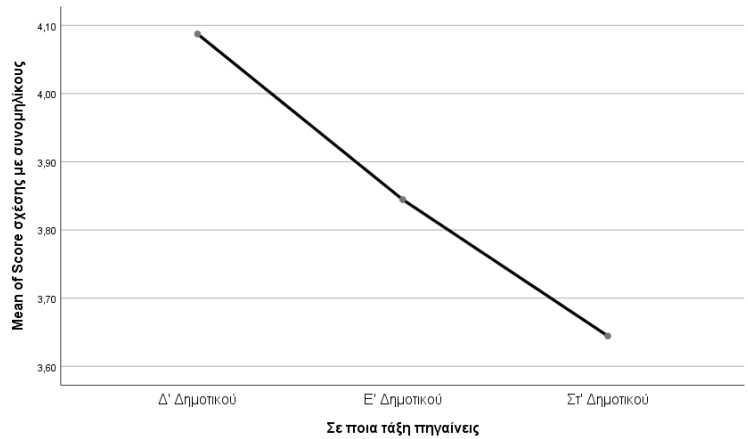
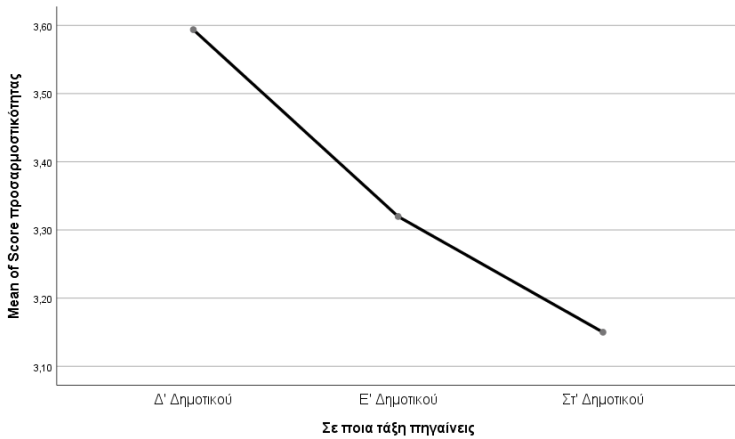
Στον Πίνακα 6.25 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν, από τις οποίες και αναδείχθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την τάξη φοίτησης των μαθητών.

**Πίνακας 6.25: Διαφοροποιήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών**

	Φύλο (t-test)	Τάξη (Kruskal-Wallis)
Score προσαρμοστικότητας	0.288	0.016
Score συναισθηματικής διάθεσης	0.259	0.153
Score έκφρασης συναισθημάτων	0.767	0.280
Score αντίληψης συναισθημάτων	0.871	0.351
Score διαχείρισης συναισθημάτων	0.461	0.153
Score χαμηλής παρορμητικότητας	0.110	0.274
Score σχέσης με συνομηλίκους	0.944	0.006
Score αυτοεκτίμησης	0.066	0.009
Score κινητοποίησης	0.120	0.178

Πιο αναλυτικά, στα Γραφήματα 6.19-6.21, είναι εμφανές πως οι μαθητές της Δ' τάξης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας, καλής σχέσης με τους συνομηλίκους τους και αυτοεκτίμησης, σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης που εμφανίζουν τα χαμηλότερα επίπεδα.

**Γραφήματα 6.19-6.21: Διαφοροποιήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών**



**6.2.2 Αποτελέσματα 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως μέσω των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν ως προς το φύλο και την τάξη των μαθητών δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση τόσο του σχολικού εκφοβισμού όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας που χαρακτηρίζει τους μαθητές του δείγματος. Τα παραπάνω, είναι εμφανή και από τον ακόλουθο Πίνακα 6.26.

**Πίνακας 6.26: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την τάξη, τον σχολικό εκφοβισμό και την ψυχική ανθεκτικότητα**

	Score εκφοβισμού	Score θυματοποίησης	Score ψυχικής ανθεκτικότητας
Φύλο (t-test)	0.216	0.632	0.485
Τάξη (Kruskal-Wallis)	0.151	0.851	0.301

### 6.2.3 Αποτελέσματα 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Στον Πίνακα 6.27, παρατίθενται οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτές του σχολικού εκφοβισμού, από τις οποίες και προέκυψαν 9 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, είναι εμφανές πως όσο αυξάνεται η προσαρμοστικότητα, η συναισθηματική διάθεση, η κινητοποίηση, η έκφραση και αντίληψη συναισθημάτων των μαθητών τόσο μειώνεται ο εκφοβισμός που ασκούν οι μαθητές στους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, όσο αυξάνεται η χαμηλή παρορμητικότητα των μαθητών τόσο αυξάνεται και ο εκφοβισμός που πιθανόν ασκούν οι μαθητές. Επιπλέον, η αύξηση της συναισθηματικής διάθεσης και της αντίληψης συναισθημάτων των ερωτηθέντων ταυτίζεται με την μείωση της θυματοποίησης τους στον σχολικό χώρο, η οποία αυξάνεται όσο αυξάνεται και η διαχείριση συναισθημάτων από τους μαθητές. Οι παρούσες συσχετίσεις λαμβάνουν τιμές από 0.203 έως 0.407, σε απόλυτη τιμή, επομένως είναι μικρής έως μέτριας έντασης. Τέλος, είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

**Πίνακας 6.27: Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον σχολικό εκφοβισμό**

	Score εκφοβισμού	Score θυματοποίησης
Score προσαρμοστικότητας	-,204*	-0.065
Score συναισθηματικής διάθεσης	-,259**	-,231*
Score έκφρασης συναισθημάτων	-,222*	-0.139
Score αντίληψης συναισθημάτων	-,269**	-,203*
Score διαχείρισης συναισθημάτων	-0.025	,223*
Score χαμηλής παρορμητικότητας	,407**	0.146
Score σχέσης με συνομηλίκους	-0.154	-0.076
Score αυτοεκτίμησης	-0.019	-0.101

Score κινητοποίησης	-,273**	-0.100
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

#### 6.2.4 Αποτελέσματα 4<sup>ον</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Παράλληλα, στον Πίνακα 6.28, παρουσιάζονται 8 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, οι οποίες αναδείχθηκαν από τον γραμμικό έλεγχο Pearson που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση της προσαρμοστικότητας, της συναισθηματικής διάθεσης, της καλής σχέσης με τους συνομηλίκους, της αυτοεκτίμησης, αλλά και της κινητοποίησης συνεπάγονται με την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Ακόμα, είναι εμφανές πως όσο αυξάνεται η έκφραση, η αντίληψη και η διαχείριση συναισθημάτων από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τόσο αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα που παρουσιάζουν. Οι αναφερόμενες συσχετίσεις παίρνουν τιμές από το 0.220 έως το 0.552, με αποτέλεσμα να είναι μικρής έως μέτριας έντασης και στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

**Πίνακας 6.28: Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα**

	Score ψυχικής ανθεκτικότητας
Score προσαρμοστικότητας	,552**
Score συναισθηματικής διάθεσης	,237*
Score έκφρασης συναισθημάτων	,405**
Score αντίληψης συναισθημάτων	,492**
Score διαχείρισης συναισθημάτων	,220*
Score χαμηλής παρορμητικότητας	-0.158
Score σχέσης με συνομηλίκους	,484**
Score αυτοεκτίμησης	,486**
Score κινητοποίησης	,429**
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).	
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).	

## **7ο Κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα Έρευνας**

### **7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της μελέτης**

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών δημοτικού στους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας και του εκφοβισμού/θυματοποίησης. Ειδικότερα, διερευνήθηκε το αν και το κατά πόσο ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζει το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας ενδοσχολικά εκφοβισμένων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διερεύνηση του σκοπού της εργασίας, τέθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι κατά πόσο, το φύλο των μαθητών και η τάξη φοίτησή τους, μπορούν να επηρεάσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Όπως αποδείχτηκε, η τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές είναι ένας προσδιοριστικός παράγοντας της προσαρμοστικότητας, της καλής τους σχέσης με τους συνομηλίκους τους και της αυτοεκτίμησής τους. Ειδικότερα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές που φοιτούσαν στην Δ' τάξη του Δημοτικού εμφάνισαν μεγαλύτερα επίπεδα προσαρμοστικότητας, αυτοεκτίμησής και καλής σχέσης με τους συνομηλίκους τους, σε αντίθεση με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, που παρουσίασαν και τα μικρότερα επίπεδα.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε αν το φύλο και η τάξη φοίτησης των μαθητών μπορούσαν να επηρεάσουν τον σχολικό εκφοβισμό που δέχονταν ως θύματα ή αντίστοιχα προκαλούσαν ως θύτες στα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Μέσα από την ανάλυση των συσχετίσεων των προηγούμενων μεταβλητών, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας ή του σχολικού εκφοβισμού που είτε δέχονταν είτε προκαλούσαν οι μαθητές, ως προς το φύλο ή την τάξη.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα δύο παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα που αναλύθηκαν στην παρούσα έρευνα, έρχονται κάποια σε συμφωνία και κάποια άλλα σε διαφωνία με ήδη υπάρχουσες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο αυτό (Williams and Veeh, 2012). Ειδικότερα, σε σχετικές έρευνες έχει αναζητηθεί η συσχέτιση των δημογραφικών παραγόντων των μαθητών, στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν το φύλο των μαθητών και οι σχολικές τους επιδόσεις με την πιθανότητα, οι μεταβλητές αυτές να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την εμπλοκή ή όχι των ατόμων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Όπως έχει διαπιστωθεί από τις έρευνες αυτές, η εμπλοκή σε περιστατικά θυματοποίησης και σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά

του θύτη, δε συνδέθηκε με το φύλο των μαθητών, ενώ αντίθετα, όσον αφορά την εμπλοκή τους στον εκφοβισμό σαν θύματα, τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τα αγόρια (Donnon, 2009).

Σε άλλη έρευνα των Green et al., (2011) διαπιστώθηκε ότι το φύλο ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και τα αγόρια, φάνηκε πως είχαν υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε σχέση με τα κορίτσια, ως θύτες. Παράλληλα αποδείχτηκε ότι το ποσοστό θυματοποίησης των κοριτσιών ήταν πιο υψηλό σε σύγκριση με αυτό των αγοριών, στο σύνολο των ηλικιακών ομάδων. Σε μία άλλη έρευνα των Munní & Malhi, (2006), παρουσιάστηκαν παρόμοια αποτελέσματα εφόσον αποδείχτηκε ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε περιστατικά σχολικού υποβιβασμού σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ αντιστοίχως, τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά θυματοποίησης.

Άλλη έρευνα των Kerenekci & Çinkir (2019), κινείται στο ίδιο πλαίσιο και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφοροποίηση όσον αφορά στο φύλο των μαθητών. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι τα θύματα του εκφοβισμού, ως επί το πλείστον ήταν αγόρια, αντίθετα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών. Στη μελέτη των Repler et al., (2006) αντιστοίχως, τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε περιστατικά θυματοποίησης. Άλλη έρευνα των Craig et al., (2009), κινείται στο ίδιο πλαίσιο και, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφοροποίηση όσον αφορά στο φύλο των μαθητών. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι τα θύματα του εκφοβισμού, ως επί το πλείστον ήταν αγόρια.

Αντίθετα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών, στην μελέτη των Bifulco et al., (2014) παρουσιάζονται πολλές διαφορές όσον αφορά τα ποσοστά της εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αλλά και σε περιστατικά θυματοποίησης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Δεν παρουσιάζονται πολλές διαφορές όσον αφορά τα ποσοστά της εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αλλά και σε περιστατικά θυματοποίησης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.

Βάσει της έρευνας των Cabrera et al., (2019), υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο των μαθητών εφόσον τα αγόρια φέρουν υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού, στο σύνολο των ηλικιακών ομάδων, ένα γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία στρατηγική κυριαρχίας σε σχέση με τα άλλα άτομα.

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο φύλο των παιδιών και υποστηρίζεται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την θυματοποίηση ή

αντίστοιχα την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού προς άλλα άτομα. Ωστόσο, δεν γίνεται κάποια ξεκάθαρη αναφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντα που συνδέεται με την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού και το φύλο των μαθητών, παρά μόνο σε λίγες έρευνες. Το μόνο που έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αυτό σε σχετική έρευνα είναι τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο των ατόμων και έχει διαπιστωθεί ότι βάσει αυτών, επηρεάζεται και η ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες, οι οποίες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους άνδρες, έχουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα (Kökçam, Arslan & Traş, 2022; Sk & Halder, 2021).

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε αν η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το επίπεδο σχολικού εκφοβισμού που δέχονται ή προκαλούν οι μαθητές στο σχολείο τους. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάστηκαν, αποδείχθηκε πως η αύξηση της προσαρμοστικότητας, της συναισθηματικής διάθεσης, της κινητοποίησης, της έκφρασης και αντίληψης συναισθημάτων των μαθητών ταυτίζεται με την μείωση του εκφοβισμού που ασκούν οι ίδιοι οι μαθητές στους συμμαθητές τους. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως όσο αυξάνεται η χαμηλή παρορμητικότητα των μαθητών, τόσο αυξάνεται και ο εκφοβισμός που αυτά ασκούν. Επίσης, τόσο η αύξηση της συναισθηματικής διάθεσης, όσο και της αντίληψης των συναισθημάτων από την πλευρά των μαθητών, συνεπάγεται με την μείωση της θυματοποίησης τους στον σχολικό χώρο. Ωστόσο, όσο αυξάνεται η διαχείριση συναισθημάτων, τόσο αυξάνεται και η θυματοποίηση τους.

Σε σχετικές με το θέμα έρευνες που αναζητήθηκαν παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της πιθανότητας να εκδηλώσουν ή να αποτελέσουν θύμα σχολικού εκφοβισμού. Χαρακτηριστικά, στη σχετική έρευνα των Menesini et al., (2003), αναφέρεται ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών δε συνδέεται με κάποιο τρόπο με την εκδήλωση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή θυματοποίησης από την πλευρά των μαθητών. Σε άλλη σχετική έρευνα των Gini et al., (2008), υποστηρίχθηκε ότι η ενσυναίσθηση των μαθητών και η αυξημένη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, δεν εξασφαλίζουν το γεγονός ότι οι μαθητές πρόκειται να λειτουργήσουν ως υπερασπιστές των θυμάτων ή αντίστοιχα ότι δεν θα αποτελέσουν ποτέ θύτες σχολικού εκφοβισμού.

Σε άλλη έρευνα των Gini et al., (2008) αποδείχτηκε ότι η πίεση που ασκείται από τους συνομήλικους για παρεμβάσεις η οποία απορρέει από την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, συσχετίστηκε στατιστικά με την εκδήλωση υπερασπιστικής συμπεριφοράς. Βέβαια, το συναίσθημα

της προσωπικής ευθύνης των μαθητών συσχετίστηκε θετικά με την εκδήλωση παρεμβάσεων υπό συνθήκες χαμηλής πίεσης από την πλευρά των συνομηλίκων. Όπως ανέφεραν σχετικά οι Gini et al., (2008), ο παράγοντας εκδήλωσης υπερασπιστικής συμπεριφοράς προς τα θύματα, δε συνδέεται τόσο με το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας και των παραγόντων που την επηρεάζουν, ούτε με το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης, αλλά με την πίεση των συνομηλίκων για παροχή βοήθειας προς τα θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, αναζητήθηκαν στοιχεία για τον έλεγχο της συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της ψυχικής ανθεκτικότητας τους. Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρήθηκε ως ένας προβλεπτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας των μαθητών, και διερευνήθηκε, αν αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκε ότι όσο αυξάνεται η προσαρμοστικότητα, η συναισθηματική διάθεση, η καλή σχέση με τους συνομήλικους, η αυτοεκτίμηση, καθώς και η κινητοποίηση των μαθητών, τόσο αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Παράλληλα, η αύξηση της έκφρασης, της αντίληψης και της διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ταυτίζεται με την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τους.

Όσον αφορά στο τελευταίο ερώτημα της παρούσας μελέτης, ως επί το πλείστον, σε σχετικές έρευνες, η αναζήτηση της συσχέτισης αυτής έχει επικεντρωθεί κυρίως στους εκπαιδευτικούς. Διαπιστώνεται, ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να αναζητούν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

## **7.2 Συμπεράσματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών Δημοτικού στον σχολικό εκφοβισμό που δέχονται ή προκαλούν, αλλά και στην ψυχική ανθεκτικότητά τους. Συνολικά συμμετείχαν 115 παιδιά, εκ των οποίων τα περισσότερα είναι κορίτσια, που έχουν μέση ηλικία τα 9.98 έτη και φοιτούν στην Ε' τάξη του Δημοτικού. Επιπλέον, και οι δύο γονείς της πλειονότητας των μαθητών έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ και έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

Κατόπιν, αναδείχθηκε πως οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας ως προς το ότι σκέφτονται πολύ προσεκτικά πριν πράξουν, είναι πολύ χαρούμενοι ως παιδιά και εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, όταν νοιάζονται για κάποιον. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται εύκολα όταν κάποιος είναι θυμωμένος, ενώ όταν οι ίδιοι είναι



αναστατωμένοι, προσπαθούν να κάνουν πράγματα για να αισθανθούν καλύτερα. Ταυτόχρονα, έγινε σαφές πως οι μαθητές είναι πιο θετικοί ως προς την τάση τους να θέλουν να αποκτήσουν την ίδια στιγμή κάτι που επιθυμούν.

Παράλληλα, έγινε κατανοητό πως τα παιδιά συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο ως προς το ότι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα προβλήματα των φίλων τους, τους αρέσει πολύ ο εαυτός τους και καταβάλλουν πολύ μεγάλες προσπάθειες για να βελτιώνονται στο σχολείο. Ακόμη, έγινε σαφές ότι δεν ισχύει σε μεγάλο βαθμό πως έχουν ειπωθεί ψέματα ή κακεντρέχειες για τους μαθητές από άλλα παιδιά. Τέλος, οι ερωτώμενοι τείνουν να συμφωνούν περισσότερο αναφορικά με την αίσθηση υπερηφάνειας που τους διακατέχει για τα πράγματα που έχουν καταφέρει στη ζωή τους.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας, η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, θέτει τις βάσεις που είναι απαραίτητες για τη συναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Είναι σημαντικό στο πλαίσιο αυτό που περιγράφεται, η εκπαιδευτική κοινότητα και η οικογένεια των παιδιών, να αφιερώσουν χρόνο για την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Είναι σημαντικό, οι φορείς που περιγράφονται να εφαρμόσουν ένα εκτενέστερο εκπαιδευτικό σχέδιο που βασίζεται στις αξίες έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και να τεθούν γερές βάσεις για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Εφόσον πληρούνται οι προηγούμενες προϋποθέσεις, μπορεί για τα παιδιά να δομηθεί μία υγιής ψυχική ανθεκτικότητα που θα θωρακίσει την προσωπικότητά τους σε σχέση με τις συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και θα κληθούν να αντιμετωπίσουν μελλοντικά. Στο σχολείο, θα πρέπει να δημιουργηθεί μία κουλτούρα η οποία βασίζεται στους κοινωνικούς παράγοντες που το απαρτίζουν, έχοντας πάντα κατανόηση για τις δεξιότητες ή τα κενά των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρασχεθεί κατάλληλη βοήθεια μέσω των μεθόδων συμπερίληψης για να εξασφαλίσουν την ψυχική ανθεκτικότητα που χρειάζονται. Το σχολείο θα πρέπει να μεριμνήσει για να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνικοποίηση τους και βοηθώντας στα να κατανοήσουν τις διαστάσεις και τους κινδύνους του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Όπως προέκυψε επίσης, το σχολείο σήμερα, φαίνεται να διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο όσον αφορά στη δόμηση και ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται σε καθημερινή βάση με τα προβλήματα των μαθητών, τις σχολικές τους αποδόσεις και την ψυχική τους υγεία. Τα σχολεία, διαδραματίζουν ένα κρίσιμο ρόλο όσον αφορά στον τομέα της ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και ηθικής στα

παιδιά, ενισχύοντας τα συναισθήματά τους αυτά μέσω πρακτικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο, θέτει το οργανωτικό πλαίσιο για το σχεδιασμό σχολικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και η παροχή των κατάλληλων πόρων για την αντιμετώπιση των φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Σε αυτήν την περίπτωση, τα σχολεία θα πρέπει να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους, όντας προσανατολισμένα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Μέσω των προγραμμάτων αυτών μπορούν να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι και οι αντιξοότητες των μαθητών και να μεγιστοποιηθούν οι προστατευτικοί παράγοντες, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχουν ενδείξεις εμφάνισης συναισθηματικών ή κοινωνικών διαταραχών.

Όπως γίνεται αντιληπτό, με βάση τα όσα αναφέρονται παραπάνω, τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες μέσω των οποίων παρέχεται υποστήριξη σε όλους τους μαθητές συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη διευκόλυνση της ανάπτυξης τους και της σχολικής προσαρμογής. Σημαντικό ρόλο στα σχολεία αυτά διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός που θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος και να αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες της μαθητικής κοινότητας, μέσω συζήτησης και καθημερινής επαφής μαζί τους. Ο εκπαιδευτικός αυτός θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία προστατευτικών παραγόντων για την μαθητική κοινότητα, μέσω της προαγωγής ψυχικής ανθεκτικότητας, προσφέροντας στους μαθητές στήριξη, φροντίδα και συναισθηματική καθοδήγηση.

Μέσα από τα προηγούμενα καταδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην μείωση των παραγόντων κινδύνου εκδήλωσης των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού αλλά και στην ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών στους μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην προώθηση των προστατευτικών παραγόντων των μαθητών. Η θέση που καταλαμβάνει ο εκπαιδευτικός εντός της σχολικής κοινότητας μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση των απαραίτητων συνθηκών του περιβάλλοντος, μέσω των οποίων προάγονται οι συμπεριφορές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και διάφορα προγράμματα πρόληψης και παρεμβάσεις σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού έτσι ώστε, να αναδειχθεί η συμβολή του στην ανάπτυξη των ατομικών προστατευτικών παραγόντων.

### **7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα εστίασε στην μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής άνεση ανθεκτικότητας των μαθητών, ως προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από τα

στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, καταβλήθηκε μια προσπάθεια για τη διερεύνηση διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, οι οποίοι παράγοντες επιδρούν στην εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού ή θυματοποίησης.

Στην περίπτωση αυτή έγινε μία προσπάθεια συλλογής των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Ωστόσο, το δείγμα που εν τέλει συγκεντρώθηκε (115 μαθητές), ήταν σχετικά μικρό εφόσον δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος που χρειαζόνταν για τη συγκέντρωση περαιτέρω δείγματος. Παράλληλα, ένα σημαντικό στοιχείο που συνιστά ταυτόχρονα και μια πρόταση για τη διενέργεια μελλοντικής έρευνας, είναι ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, που θα έδινε τη δυνατότητα της μεγαλύτερης γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Σημαντικό θα ήταν παράλληλα, η έρευνα να επεκταθεί στο μέλλον σε μαθητές και άλλων βαθμίδων, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, θα μπορούσε να γίνει καλύτερος σχολιασμός των διαφοροποιήσεων στους δημογραφικούς παράγοντες που επέδρασαν στην έρευνα και να γίνουν οι απαραίτητες αναγωγές, έτσι ώστε να επιβεβαιωθούν ή όχι τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και να εξεταστούν πιο σφαιρικά οι διαμεσολαβητικές σχέσεις που προκύπτουν. Τέλος, η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων, μπορεί μελλοντικά να δώσει τη δυνατότητα για την αξιολόγηση της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών στην ψυχική ανθεκτικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

- Amado, J., & Freire, I. (2003). School Bullying and Violence – SVB prevention. Στο Jäger, Th., Bradley, C., & Rasmussen, M. (eds), *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3) (pp. 769–782).
- Bar - On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), pp. 13 - 25.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi - Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-145). New York: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2).
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The Handbook on Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(suppl), pp. 13-25.
- Bar-On, R., & Handley, R. (2003). *The Bar-On EQ-360*. Toronto, Canada: Multi - Health Systems.
- Bar-On, R., & Handley, R. (2003a). *The Bar-On EQ-Interview*. Toronto, Canada: Multi - Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. (Επιμ.). (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr - On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi - Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1988). *The Development of an Operational Concept of Psychological Well-Being*. Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven – Bar-On.
- Bar-On, R. (1992). *The Development of an Operational Concept of Psychological Well-Being*. Unpublished doctoral dissertation. Rhodes University.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Shaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, σσ. 137-51.

- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1993). *Turning the corner from risk to resiliency*. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Bifulco, A., Schimmenti, A., Jacobs, C., Bunn, A. and Rusu, A.C. (2014). Risk Factors and Psychological Outcomes of Bullying Victimization: A Community-based Study. *Child Indicators Research*, 7(3), pp.633–648. doi:10.1007/s12187-014-9236-8.
- Botvin, G. J. & Botvin, E. M. (1997). *Federal programs supporting educational change: Vol. 7. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12 (3), pp. 324 – 325.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competences in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. Στο R. Bar – On, & J. Parker (Επιμ.), *The handbook of emotional intelligence* (σσ. 343-362). San Francisco: Jossey - Bass.
- Brackett, M., & Katulak, N. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill Based Training for teachers and students. Στο J. Hiroshi, & M. Panju, *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Buckner, J., Mezzacappa, E. & Beardslee, W. (2003). Characteristics of Resilient Youths Living in Poverty: The Role of Self-Regulatory Processes. *Development and psychopathology*. 15. pp. 139-62.
- Cabrera, Guerrero, Sánchez and Rodríguez-García (2019). Bullying among Teens: Are Ethnicity and Race Risk Factors for Victimization? A Bibliometric Research. *Education Sciences*, [online] 9(3), p.220. doi:10.3390/educsci9030220.
- Caplan, M., Weissberg, R., Grober, J., Sivo, J., Grady, K., & Jacoby, C. (χ.χ.). Social Competence programm with inner-city and suburban young adolescents: Effects of social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 56-63.
- Capuzzi, D., & Gross, D. (Επιμ.). (2004). *Youth at Risk: A prevention resource for counselors, teachers and parents*. John Wiley and Sons.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), σσ. 364 - 382.

- Casel, (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, Illinois, United States of America. Retrieved April 28, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505372.pdf>
- Ckrick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information - processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), σ. 74.
- Clarkson, P., & Cavicchia, S. (2013). *Gestalt counselling in action*. Sage.
- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Cooper, C., & Henderson, N. (1995). *Motivating schools to change: Integrating the threads of school restructuring*. Tasmania, Australia: Global Learning Communities.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M.G., Overpeck, M., Due, P. and Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, [online] 54(S2), pp.216–224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9.
- Crawford, E., Wright, M. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience and Spirituality in Youth. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 355–370). Sage Publications, Inc.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study*. Perth, Australia: Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.
- Cullingford, C., & Brown, G. (1995). Children's perceptions of victims and bullies. *Education*, 3 - 13, 23(2), pp. 11 -16.
- Γκάτσα, Τ. (2020). *Σχολικός Εκφοβισμός και θυματοποίηση*. Αθήνα: Έννοια.
- Γκάτσα, Τ., Μαγκλάρα, Κ., Μπέλος, Σ., Δαμίγος, Δ., Μαυρέας, Β., & Σκαπινάκης, Π. (2015). Υγεία, Κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες, Σχολική Επιθετικότητα. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 32(2), σσ. 182 - 193 .
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Health Services in Schools. *School Psychology Review*, 27, pp. 348-363.
- Donnon, T. (2009). Understanding How Resiliency Development Influences Adolescent Bullying and Victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), pp.101–113. doi:10.1177/0829573509345481.

- Dubow, E. F., Edwards, S., & Ippolito, M. F. (1997). Life stressors, neighborhood disadvantage, and resources: A focus on inner-city children's adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(2), pp. 130–144.
- Due, P., Holstein, B.E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S.N., Scheidt, P., Currie C., (2005) «Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries», *The European Journal of Public Health*, 15, (2), (pp. 128–132).
- Egeland, B. R., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), pp. 517–528.
- Elias M. J., (2003). Academic and Social- Emotional learning, *The International Academy of Education – IAE, The International Academy of Education, France: SADAG*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac11e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac11e.pdf). (Προσπελάστηκε στις 7 Νοεμβρίου 2021)
- Elliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal School Psychology*, 48(6), pp. 533 – 553.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), pp. 202–216.
- Espelage, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004). Empathy, caring and bullying: Toward an understanding of complex associations. Στο D. L. Espelage, S. E. Mebane, & R. S. Adams, *Bullying in American schools: A social - economical perspective on prevention and intervention*.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), *Crime and justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2(1), σσ. 4 - 16.
- Fasano, C., & Pellittery, J. (2006). Infusing Emotional Learning into the school environment. In J. Pellitteri, R. Stern, C. Shelton, & B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 65-78). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A., Vogels, T., & Verloove - Vanhorick, S. (2006). Do bullied children get ill or do bullied children get bullied? Prospective cohort study on the relationship between bullying and health - related symptoms. *Pediatrics*, *117*(5), σσ. 1568 - 1574.
- Finkelhor, D., & Asdigian, N. (1996). Risk factors for youth victimization: Beyond a lifestyles/ routine activities theory approach. *Violence and Victims*, *11*(1), σσ. 3 - 19.
- Forman, S. G., & Kalafat, J. (1998). Substance abuse and suicide: Promoting resilience against self-destructive behavior in youth. *School Psychology Review*, *27*(3), pp. 398–406.
- Freitas, A. L., & Downey, G. (1998). Resilience: A dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, *22*(2), pp. 263–285.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims, and bully - victims: psychological profiles and attribution styles. *School Psychology International*, *29*(5), σσ. 574 - 589.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. and Altoè, G. (2008a). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behaviour in bullying. *Journal of Adolescence*, *31*(1), pp.93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. and Franzoni, L. (2008b). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, *46*(6), pp.617–638. doi:10.1016/j.jsp.2008.02.001.
- Goldstein, S. & Brooks, R.B. (2013). *Handbook of resilience in children: Second edition*.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, *61*(3) pp. 574–587.
- Green, J.G., Dunn, E.C., Johnson, R.M. and Molnar, B.E. (2011). A Multilevel Investigation of the Association Between School Context and Adolescent Nonphysical Bullying. *Journal of School Violence*, *10*(2), pp.133–149. doi:10.1080/15388220.2010.539165.
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*. *9* (4), pp. 379-400.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta - analytic review of cross - sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, *41*(4), σσ. 441 - 455.



- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems. *Psychological Bulletin*, 112 (1), pp. 64 – 105.
- Hemphill S.A., Tollit M. & Kotevski A. (2012) «Rates of bullying perpetration and victimization: a longitudinal study of Victorian secondary school students» *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 30, pp. 99-112.
- Hemphill, S.A., Heerde, J.A. & Gomo, R. (2014). *A conceptual definition of school-based bullying for the Australian research and academic community*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω / Δαρδάνος.
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Hildon, Z., Smith, G., Netuveli, G., & Blane, D. (2008). Understanding adversity and resilience at older ages. *Sociology of health & illness*, 30(5), pp. 726–740.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research: Official journal of the International Academy for Suicide Research*, 14(3), pp. 206–221.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), σσ. 1231 - 1237.
- Kepenekci, Y.K. and Çinkır, Ş. (2019). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), pp.193–204. doi:10.1016/j.chiabu.2005.10.005.
- Kökçam, B., Arslan, C. and Traş, Z. (2022). Do Psychological Resilience and Emotional Intelligence Vary Among Stress Profiles in University Students? A Latent Profile Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.788506.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 781-801.
- Κατσιγιάννη, Β., & Ξανθάκου, Γ. (2002). Το φαινόμενο του παλικαρισμού (Bullying) στο ελληνικό σχολείο. Στο Σ. Έργο, *Εκπαιδευτική Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία Α' Τόμος Θέματα Ψυχοπαθολογίας σε Παιδιά και Εφήβους*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΙΟΣ.

- Καφέτσιος , Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελευθέρινα: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1*, σσ. 129 - 150.
- Leontopoulou, S. (2010). An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. *Psychology, 1*(5), pp. 377-385.
- Low, G. R. & Nelson, D. B. (Spring 2005). Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education, 14*(2). The Texas Association of Secondary School Principals.
- Luthar, S.S., & Brown, P.J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology, 19*, pp. 931 – 955.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, pp. 739-795. New York: Wiley.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development*, pp. 1-101. New York: Wiley.
- Maridaki - Kassotaki, A., & Koumoundourou, G. (2005). *The Emotional Quotient Inventory, Greek version*. Toronto: MHS International.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), pp. 227–238.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology Vol. 8* pp. 1-52. Plenum Press.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999) Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*, pp. 143–169.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*(8), pp. 516-526.

- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, pp. 197 - 215.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), σσ. 433 - 442.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, pp. 267-298.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, σσ. 507-536.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *MSCEIT Users' Manual*. Toronto, Ontario: Multi - Health Systems Inc.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. and Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behaviour*, 29(6), pp.515–530. doi:10.1002/ab.10060.
- Munni, R. and Malhi, P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian Pediatrics*, [online] 43(7), pp.607–612. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16891680/> [Accessed 30 May 2022].
- Moss, F., Hunt, T., Omwake, K., & Ronning, M. (1927). *Social Intelligence Test*. Washington, DC: Center for Psychological Service.
- Munni, R. and Malhi, P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian Pediatrics*, [online] 43(7), pp.607–612. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16891680/> [Accessed 30 May 2022].
- Μαμαλίκου, Μ. (2012). *Προσαρμογή κλίμακας ψυχολογικής ανθεκτικότητας σε ενηλίκους και εξέταση δυνατότητας χρήσης σε εφήβους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Μαμαλίκου, Μ., & Τσαούσης, Ι. (2012). *Κλίμακας ψυχολογικής ανθεκτικότητας: Προσαρμογή σε ελληνικό ενήλικο πληθυσμό και εξέταση δυνατότητας χρήσης της σε εφήβους*. Προφορική ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη: 17-20 Μαΐου.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια (Πρώτος Τόμος)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.

- Νεστορίδου, Α., Καρακάση, Α., Ζαγκάλης, Θ., & Δασκαλάκη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Τεχνολογικά Χρονικά*, σσ. 22 - 24.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons - Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalance and association with psychological with psychological adjustment. *Jama*, 285(16), σσ. 2094 - 2100.
- Neill, J. T. & Dias, K. L. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1, pp. 35- 42.
- Noddings, N. (1988). Schools face «crisis in caring» *Education Week*, 32. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://www.edweek.org/education/opinion-schools-face-crisis-in-caring/1988/12>.
- Νεάρχου, Ν., & Στογιαννίδου, Α. (2011). *Διερεύνηση παραγόντων ανθεκτικότητας και ψυχικής λειτουργικότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου*. Προφορική ανακοίνωση στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛ.Ψ.Ε. Αθήνα: 25-29 Μαΐου.
- Olweus, D. (1993). *Bulling at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), pp. 196-200. Ανάκτηση από: <https://www.jstor.org/stable/20182370>.
- Olweus, D. (1996). Bully/ victims problems in school. *Prospects*, 26(2), σσ. 331 - 359.
- Olweus, D. (2001). *Olweus core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook, Research, Bergen*. Center for Health promotion.
- Olweus D. & Limber S.P. (2007). *Olweus bullying prevention program*.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στα σχολεία. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge.
- O'Neal, M. R. (1999). Measuring resilience. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Point Clear, Alabama.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Panju, M. (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. United Kingdom: Network Continuum Education.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *The Journal of School Health*, 70(No. 5), pp. 179-185.

- Pepler, D.J., Craig, W.M., Connolly, J.A., Yuile, A., McMaster, L. and Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behaviour*, 32(4), pp.376–384. doi:10.1002/ab.20136.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality* (15), pp. 425-448. Retrieved (10-10-2021), from [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2001\)%20-%20T\\_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2001)%20-%20T_EI.pdf)
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, (pp. 295-31).
- Polakow, V. (1993). *Lives on the edge: single mothers and their children in the other America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richardson, G. E., Neiger, B.L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resilience model. *Health Education*, 21 (pp. 33-39).
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about It (Updated, Revised)*. Camberwell: ACER.
- Rigby, K. (2022). *Defining bullying: a new look at an old concept*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [Defining bullying: a new look at an old concept - Ken Rigby Online](#) (2/5/2022).
- Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving Beyond Risk to Resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Rivers, I., Poteat, V., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4).
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18(1), pp. 32–46).
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 659–695). John Wiley & Sons.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), pp. 297–312.

- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice*, 53(4), pp. 286 - 292.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185–211.
- Schwartz, D., Dodge, K., & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64(6), σσ. 1755 - 1771.
- Scwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), σσ. 665 - 675.
- Sharp S. – Smith P.K., (2002). *School Bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Sharp, S. – Smith P. (eds.) (2002), *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. Routledge.
- Sk, S. and Halder, S. (2021). Effect of Emotional Intelligence and Critical Thinking Disposition on Resilience of the Student in Transition to Higher Education Phase. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, p.152102512110379. doi:10.1177/15210251211037996.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2-3), i–220.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), (pp. 26–32).
- Smiley, R. K. (2011). *Model development for measure resilience in adolescents*. Doctoral Dissertation. University of Missouri, Kansas City.
- Smith, P., & Boulton, M. (1991). Self-esteem, sociometric status, and peer perceived behavioral characteristics in middle school children in the United Kingdom. *Paper presented at the Eleventh Meeting of 155BD*. Minnesota, MN.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Taylor & Frances/Routledge.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezrucko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37, pp. 425–448.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9(2), pp. 251–268.
- Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και της συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και*

εφαρμογές στην τάξη. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, σσ. 227-235.

Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς - Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Vernon, P. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 5, pp. 42-57.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavioral problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), σσ. 989 - 1000.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, pp. 165- 178.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Williams, J.H. and Veeh, C.A. (2012). Continued Knowledge Development for Understanding Bullying and School Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), pp.3-5. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.05.003.

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise above Adversity*. New York: Villard Books.

Wright, M.O., Masten, A.S. (2005). Resilience Processes in Development. In: Goldstein, S., Brooks, R.B. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, Boston, MA.

Wright, J., Tibbetts, S., & Daigle, L. (2014). *Criminals in the making: Criminality across life course*. Sage Publications.

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

## **Παράρτημα**

### **Ερωτηματολόγιο για μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού**

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτρια,

Ονομάζομαι Γιώργος Κόκκαλης και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Αυτό το διάστημα πραγματοποιώ μια έρευνα για τη Διπλωματική μου εργασία, η οποία αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών και την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών που εκφοβισθεί ενδοσχολικά, και θα ήθελα την βοήθειά σου.

Το φυλλάδιο που έχεις μπροστά σου απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου και περιλαμβάνει προτάσεις σχετικές με την ζωή σου στο σχολείο, καθώς και επίσης και προσωπικές προτάσεις που αφορούν την σχέση σου με τα συναισθήματά σου και με τον εαυτό σου.

Αρχικά, θα ήθελα να σου πω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ για την πολύτιμη προσπάθεια που θα κάνεις για να συμπληρώσεις το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Όπως θα παρατηρήσεις, για κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου υπάρχουν πολλές διαθέσιμες επιλογές. Εσύ θα επιλέξεις την επιλογή εκείνη που ταιριάζει καλύτερα με αυτό που πιστεύεις για κάθε συγκεκριμένη πρόταση. Για να επιλέξεις μια απάντηση, είτε πάτησε πάνω της, είτε, αν το ερωτηματολόγιο σου δοθεί τυπωμένο σε χαρτί, σημείωσε την γράφοντας ένα Χ ή κύκλωσε, όπου σου ζητηθεί, με ένα κύκλο τον αριθμό που θεωρείς ότι ταιριάζει στην άποψή σου.



Αν τυχόν κατάλαθος σημειώσεις λανθασμένα κάποια απάντηση, είτε αποεπίλεξέ το και επίλεξέ ξανά την απάντηση που θα ήθελες, είτε, αν το ερωτηματολόγιο το συμπληρώνεις τυπωμένο σε χαρτί, σβήσε με το μολυβάκι σου την απάντηση που δεν θέλεις και σημείωσε με Χ ή ένα κύκλο την απάντηση που θέλεις. Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να σου πούμε πως στο ερωτηματολόγιο αυτό, δεν υπάρχουν ούτε σωστές, ούτε λανθασμένες απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές και πολύτιμες. Συνεπώς, θα θέλαμε από εσένα να απαντήσεις όσο πιο ελεύθερα μπορείς. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό για εμένα να απαντήσεις σε όλες της ερωτήσεις, γιατί αν κάποιες ερωτήσεις μείνουν χωρίς απάντηση, αυτό θα δημιουργούσε σημαντικό πρόβλημα στην έρευνά μου.

Τέλος, θα ήθελα, αν το φυλλάδιο σου δοθεί σε έντυπη μορφή να μην γράφεις το όνομά σου σε κανένα σημείο του. Οι απαντήσεις που θα δώσεις είτε ηλεκτρονικά, είτε έντυπα είναι εμπιστευτικές, το οποίο σημαίνει πως ούτε ο δάσκαλός - η δασκάλα σου, ούτε άλλοι δάσκαλοί σου, ούτε οι συμμαθητές σου, ούτε καν οι γονείς σου θα γνωρίζουν σχετικά με το τι απάντησες. Οι απαντήσεις σου θα χρησιμοποιηθούν ΜΟΝΟ για τους σκοπούς της έρευνάς μου και δεν αποκαλυφθούν πουθενά αλλού. Αν έχεις την οποιαδήποτε απορία σήκωσε ήρεμα το χέρι σου και εγώ θα είμαι εκεί για να σε βοηθήσω.

Σε ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σου!  
κ. Γιώργος Κόκκαλης

## Λίγα λόγια για εσένα....

Απάντησε τις παρακάτω ερωτήσεις για εσένα....

### 1. Φύλο:

- Αγόρι
- Κορίτσι

### 2. Πόσο χρονών είσαι; Είμαι \_\_\_\_\_ ετών

### 3. Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

- Α Δημοτικού
- Β' Δημοτικού
- Γ' Δημοτικού
- Δ' Δημοτικού
- Ε' Δημοτικού
- Στ' Δημοτικού

### 4. Ο μπαμπάς μου τελείωσε:

- Το Δημοτικό Σχολείο
- Το Γυμνάσιο
- Το Λύκειο
- Τεχνική Σχολή
- Το Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ άλλο
- Δεν ξέρω

### 5. Η μαμά μου τελείωσε:

- Το Δημοτικό Σχολείο
- Το Γυμνάσιο
- Το Λύκειο
- Τεχνική Σχολή
- Το Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ άλλο
- Δεν ξέρω

### 6. Σε ποια χώρα γεννήθηκε ο μπαμπάς σου;

Ο μπαμπάς μου γεννήθηκε \_\_\_\_\_

### 7. Σε ποια χώρα γεννήθηκε η μαμά σου;

Η μαμά μου γεννήθηκε \_\_\_\_\_

### 1. Η σχέση σου με τα συναισθήματά σου

A) Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, επέλεξε το τετραγωνάκι που εκφράζει περισσότερο το πόσο διαφωνείς ή συμφωνείς με την κάθε μία. Προσπάθησε να είσαι όσο το δυνατόν πιο ειλικρινής γίνεται!

<b>Προτάσεις</b>	Διαφωνώ απολύτως : 1 Διαφωνώ: 2 Ούτε συμφωνώ, Ούτε διαφωνώ : 3 Συμφωνώ : 4 Συμφωνώ Απολύτως : 5
1. Όταν νιώθω στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.	1 2 3 4 5
2. Είναι εύκολο για μένα να δείχνω πώς αισθάνομαι.	1 2 3 4 5
3. Θυμώνω και δεν ξέρω γιατί.	1 2 3 4 5
4. Εάν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.	1 2 3 4 5
5. Όταν ενοχλούμαι με κάποιον, απλά προσπαθώ να μην το σκέφτομαι.	1 2 3 4 5
6. Δεν μου αρέσει να μελετάω πολύ.	1 2 3 4 5
7. Πάντα προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος/η στο σχολείο	1 2 3 4 5
8. Εάν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	1 2 3 4 5
9. Εάν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1 2 3 4 5
10. Νιώθω υπέροχα με τον εαυτό μου.	1 2 3 4 5
11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά προτού κάνω κάτι.	1 2 3 4 5
12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω την ίδια στιγμή.	1 2 3 4 5
13. Εάν πρέπει να μείνω τη νύχτα μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.	1 2 3 4 5
14. Κάνω καινούριους φίλους πολύ εύκολα.	1 2 3 4 5

15. Δεν μου αρέσει να μιλάω σε παιδιά που δεν γνωρίζω.	1	2	3	4	5
16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
18. Μου είναι δύσκολο να συνηθίσω μία νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.	1	2	3	4	5
21. Αναστατώνομαι συχνά.	1	2	3	4	5
22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
23. Έχω πολλούς φίλους.	1	2	3	4	5
24. Δεν μου αρέσει να βοηθάω τους άλλους.	1	2	3	4	5
25. Προσπαθώ να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό στα σχολικά τεστ.	1	2	3	4	5
26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.	1	2	3	4	5
27. Πάντα προσπαθώ να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου σε άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.	1	2	3	4	5
30. Ξέρω πότε ένας φίλος είναι στεναχωρημένος.	1	2	3	4	5
31. Συχνά νιώθω σύγχυση για τον τρόπο με τον οποίο αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
33. Προσπαθώ να κάνω τις εργασίες για το σπίτι όσο καλύτερα μπορώ.	1	2	3	4	5
34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να παίρνω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
35. Συνήθως είμαι ευτυχισμένος/η.	1	2	3	4	5
36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
37. Συχνά νιώθω στεναχωρημένος/η.	1	2	3	4	5
38. Συνήθως ξέρω ακριβώς τι αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.	1	2	3	4	5

40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.	1	2	3	4	5
41. Κάνω αυτό που μου αρέσει χωρίς να σκέφτομαι πολύ.	1	2	3	4	5
42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
43. Είμαι πολύ καλός/ή στα περισσότερα πράγματα που κάνω.	1	2	3	4	5
44. Συνήθως λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.	1	2	3	4	5
45. Όταν είμαι σε ένα νέο μέρος, συνηθίζω σε αυτό γρήγορα.	1	2	3	4	5
46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
47. Συχνά μπλέκομαι σε καυγάδες.	1	2	3	4	5
48. Ξέρω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
49. Είμαι πολύ καλός/ή στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
50. Εάν είμαι στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος/η.	1	2	3	4	5
51. Συχνά, δεν είμαι ευτυχισμένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα τεστ, προσπαθώ πιο σκληρά την επόμενη φορά.	1	2	3	4	5
53. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5
54. Όταν νιώθω στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να κάνω κάτι να αλλάξω την διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
55. Εάν είμαι ευτυχισμένος/η με κάποιον, του/της το λέω.	1	2	3	4	5
56. Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
57. Στα παιδιά στο σχολείο αρέσει να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.	1	2	3	4	5
59. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

61. Δεν είμαι καλός/ή στο να ελέγχω τον τρόπο που αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
62. Καταλαβαίνω όταν κάποιος/α είναι θυμωμένος/η.	1	2	3	4	5
63. Συνήθως, είμαι κακόκεφος.	1	2	3	4	5
64. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
65. Δεν ξέρω πώς να μιλάω για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
66. Συνήθως δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
67. Δεν μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.	1	2	3	4	5
68. Συχνά αισθάνομαι θυμωμένος/η.	1	2	3	4	5
69. Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά προτού μιλήσω.	1	2	3	4	5
70. Μου αρέσει να εργάζομαι με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
71. Νομίζω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος/η, όταν μεγαλώσω.	1	2	3	4	5
72. Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
73. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
74. Δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι, δεν μου αρέσει.	1	2	3	4	5

## 2. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές σου

B) Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, επέλεξε το τετραγωνάκι που εκφράζει περισσότερο το πόσο ισχύει κάθε μία για εσένα. Προσπάθησε να είσαι όσο το δυνατόν πιο ειλικρινής γίνεται!

	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει ελάχιστα (2)	Ισχύει λίγο (3)	Ισχύει αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
1. Έχω πει άσχημα πράγματα πειράζοντας τους φίλους μου.					
2. Έχω αποκλείσει/αγνοήσει άλλα παιδιά.					
3. Έχω χτυπήσει, κλωτσήσει και σπρώξει άλλο παιδί.					
4. Έχω πει ψέματα ή άσχημα πράγματα για άλλο παιδί.					
5. Έχω κλέψει χρήματα ή έχω καταστρέψει αντικείμενα που ανήκαν σε άλλο παιδί.					
6. Έχω εξαναγκάσει ή έχω απειλήσει άλλο παιδί.					
7. Έχω κοροϊδέψει άλλο παιδί.					
8. Έχω εκφοβίσει άλλο παιδί.					
9. Με έχουν αποκαλέσει με παρατσούκλια, με έχουν κοροϊδέψει ή με έχουν πειράξει με πολύ άσχημο τρόπο.					
10. Έχω υποστεί αποκλεισμό και έχω αγνοηθεί από άλλα παιδιά.					
11. Με έχουν χτυπήσει, με έχουν κλωτσήσει, με έχουν σπρώξει.					
12. Άλλα παιδιά έχουν πει ψέματα ή άσχημα πράγματα για μένα.					
13. Άλλα παιδιά μου έχουν κλέψει χρήματα ή έχουν καταστρέψει δικά μου αντικείμενα.					
14. Άλλα παιδιά με έχουν εξαναγκάσει ή με έχουν απειλήσει.					
15. Άλλα παιδιά με έχουν κοροϊδέψει.					
16. Άλλα παιδιά με έχουν εκφοβίσει.					

### 3. Η σχέση σου με τον εαυτό σου

Επίλεξε την επιλογή εκείνη που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με κάθε πρόταση (απόλυτα, αρκετά, ούτε συμφωνείς, ούτε διαφωνείς κλπ). Μη ξεχάσεις να είσαι ειλικρινής!!

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Όταν κάνω σχέδια φροντίζω να τα φέρνω σε πέρας.							
2. Συνήθως τα καταφέρνω, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο.							
3. Αισθάνομαι περήφανος που κατάφερα κάποια πράγματα στη ζωή μου.							
4. Συνήθως κάνω πράγματα με την άνεσή μου.							
5. Είμαι φίλος με τον εαυτό μου.							
6. Αισθάνομαι ότι μπορώ να αντιμετωπίσω πολλά πράγματα μαζί.							
7. Είμαι αποφασιστικός.							
8. Έχω αυτοπειθαρχία.							
9. Συνήθως μπορώ να βρω κάτι να με κάνει να γελάσω.							
10. Η πίστη στον εαυτό μου με βοηθάει να καταφέρνω τις δυσκολίες.							



11. Συνήθως μπορώ να δω τα πράγματα από πολλές πλευρές.							
12. Η ζωή μου έχει νόημα.							
13. Όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να την αντιμετωπίσω με επιτυχία.							
14. Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.							
15. Ενδιαφέρομαι για διάφορα πράγματα.							

**Σε ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σου!**