



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

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΔΑΝΙΟΥ

A.M. 7981142200012

ΘΕΜΑ: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ Η ΓΟΝΙΚΗ
ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝ ΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝ ΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΑΘΗΝΑ, 2024

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη και στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Κωνσταντίνα Τσώλη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ για την καθοδήγηση και την υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σχολικής Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Τσώλη για την πολύτιμη καθοδήγηση ως επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς η βοήθεια και η υποστήριξή της υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωσή της. Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές και εισηγητές των μαθημάτων και σεμιναρίων για τις γνώσεις και την ενθάρρυνσή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) των γονέων και τον ρόλο της στη Γονική Εμπλοκή (ΓΕ) στη σχολική ζωή των παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο η ΣΝ των γονέων επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της ΓΕ. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Ένα από αυτά είναι του John Gottman (2011), μέσω του οποίου αναδεικνύεται ο συναισθηματικός τύπος του κάθε γονέα και αποτελείται από 81 ερωτήσεις Σ-Λ, και το δεύτερο του Στέλιου Γεωργίου (2009), το οποίο περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις που μετρούν τη γονική εμπλοκή μέσα από διάφορους παράγοντες. Ο αριθμός του δείγματος της έρευνας ήταν 195, εκ των οποίων 24 ήταν άνδρες και 171 γυναίκες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από Ιανουάριο έως και Ιούνιο 2024. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς με υψηλή ΣΝ συνήθως παρέχουν ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον και συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Ανάλογα με το συναισθηματικό τους τύπο, οι γονείς εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους: οι "αποστασιοποιημένοι" γονείς εστιάζουν κυρίως σε τυπικές δραστηριότητες όπως η επικοινωνία με το σχολείο, ενώ οι "συναισθηματικοί μέντορες" συμβάλλουν κυρίως στην ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών τους. Δημογραφικοί παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν τη ΣΝ, με τους πιο μορφωμένους γονείς να εμφανίζουν καλύτερες συναισθηματικές δεξιότητες. Επιπλέον, η εργασία δείχνει ότι το φύλο και η ηλικία των γονέων δεν επηρεάζουν σημαντικά τη ΓΕ, σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει το αντίθετο. Συνολικά, η έρευνα καταλήγει ότι η βελτίωση της ΣΝ των γονέων μπορεί να ενισχύσει τη ΓΕ, προάγοντας την ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γονική Εμπλοκή, Εκπαίδευση, Οικογένεια, Σχολείο.

ABSTRACT

This thesis explores the Emotional Intelligence (EI) of parents and its role in Parental Involvement (PI) in the school life of Primary Education children. The aim of the study is to investigate the extent to which parents' EI affects the quality and effectiveness of their involvement. To achieve this, two questionnaires were used. One of them is by John Gottman (2011), which reveals the emotional type of each parent and consists of 81 true/false questions. The second is by Stelios Georgiou (2009), which includes 28 questions measuring parental involvement through various factors. The sample size of the study was 195, of which 24 were men and 171 were women. The study was conducted from January to June 2024. The results show that parents with high EI usually provide a more supportive environment and actively participate in the development of their children. Depending on their emotional type, parents engage in different ways: "distant" parents mainly focus on formal activities such as communication with the school, while "emotional mentors" contribute mainly through psychological support of their children. Demographic factors, such as education level, influence EI, with more educated parents exhibiting better emotional skills. Furthermore, the study indicates that the parents' gender and age do not significantly affect PI, contrary to the literature that suggests the opposite. Overall, the research concludes that improving parents' EI can enhance PI, promoting both the academic and emotional development of children.

Keywords: Emotional Intelligence, Parental Involvement, Education, Family, School.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης	11
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος.....	11
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	13
1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις.....	13
1.4 Επισκόπηση ερευνών.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ)	20
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	20
2.2 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	21
2.3 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	23
2.4 Τρόποι μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	34
2.5 Σημασία Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	36
2.6 Συναισθηματικοί τύποι γονέα.....	38
2.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Φύλο.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Γονική εμπλοκή	42
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	42
3.2 Γονείς και ενημέρωση.....	44
3.3 Σύγχρονα μοντέλα για την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.....	44
3.4 Σχέση οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας.....	52
3.5 Παράγοντες επίδρασης στη σχέση σχολείου-οικογένειας.....	54
3.6 Γονικό στυλ.....	56
3.7 Οφέλη από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας.....	57
3.8 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.....	59
3.9 Προσέλκυση γονέων για συμμετοχή στο σχολείο.....	60
3.10 Γονική εμπλοκή και Φύλο.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Γονική Εμπλοκή	63
4.1 Τύποι Γονέων και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	63
4.2 Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, σχολική επίδοση και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	64
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία	66
5.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας.....	66
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	66
5.3 Αναγκαιότητα -Χρησιμότητα της έρευνας.....	67
5.4 Μέθοδος και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	68
5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	70
5.6 Το δείγμα της έρευνας.....	71
5.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης.....	73
5.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	76
6.1 Περιγραφική Στατιστική.....	76
6.2 Συσχετίσεις r του Pearson.....	77

6.3 T-test.....	78
6.4 One Way Anova.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	83
7.1 Συζήτηση.....	83
7.2 Συμπέρασμα	88
7.3 Προτάσεις.....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
Παράρτημα	97

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	72
Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική Συναισθηματικής Νοημοσύνης:.....	76
Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική Γονικής εμπλοκής:.....	76
Πίνακας 4. Συσχετίσεις ΣΝ και ΓΕ.....	78
Πίνακας 5. Διαφορές φύλου.....	79
Πίνακας 6. Διαφορές ηλικιακής κατηγορίας.....	80
Πίνακας 7. Διαφορές βάσει επιπέδου εκπαίδευσης.....	82

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα και εξής, διαπιστώνεται μια αξιοσημείωτη στροφή στις ανθρωπιστικές επιστήμες, η οποία συνοδεύεται από μια αντίστοιχα έντονη αλλαγή στην ερευνητική δραστηριότητα. Τα τελευταία χρόνια,

ολοένα και περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνονται στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), αναγνωρίζοντας τη σημασία της για την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική καταξίωση (Goleman, 1995· Salovey & Mayer, 1990). Οι σύγχρονες μελέτες αποδεικνύουν ότι, αν και η ευφυΐα παραμένει σημαντική, δεν είναι πλέον ο μοναδικός ή ακόμα και ο κύριος παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός ατόμου. Αντιθέτως, η αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να παίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία, υπερβαίνοντας τις παραδοσιακές αντιλήψεις που εστίαζαν αποκλειστικά στην ευφυΐα ως το βασικό μέσο επίτευξης των στόχων και επιτυχίας (Bar-On, 2006· Goleman, 1995).

Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) αποτελεί ένα θεμελιώδες θέμα τόσο στην ψυχολογία όσο και στην παιδαγωγική επιστήμη. Η ΣΝ αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, καθώς και να αντιλαμβάνεται και να επηρεάζει τα συναισθήματα των άλλων. Η σημασία της ΣΝ έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται ευρέως, τόσο στον προσωπικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα, καθώς αποτελεί μια βασική δεξιότητα που προάγει την αποτελεσματική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Goleman, 1995· Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Στον οικογενειακό χώρο, η ΣΝ διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο, ιδιαίτερα σε σχέση με τον τρόπο που οι γονείς κατανοούν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν τα παιδιά τους, θέτοντας τα θεμέλια για μια θετική ανάπτυξη (Bar-On, 2006).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ΣΝ ανάγονται στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν πρωτοαναφέρθηκε η έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» από τον Thorndike (1920), και εξελίχθηκαν περαιτέρω με τον ορισμό της πολλαπλής νοημοσύνης από τον Gardner (1983). Το 1995, η δημοσίευση του Daniel Goleman σχετικά με τη ΣΝ προσέκλυσε το ευρύ κοινό και συνέβαλε στη διάδοση της έννοιας σε διεθνές επίπεδο, δίνοντας έμφαση στο πώς η ΣΝ διαμορφώνει την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία (Goleman, 1995). Στο πλαίσιο της ανατροφής των παιδιών, οι γονείς με υψηλή ΣΝ μπορούν να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους και να καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση (Goleman, 1995).

Παρόμοια, στροφή παρατηρείται και στη προσέγγιση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Οι παραδοσιακές έννοιες, εστιάζοντας μόνο στο μικροσύστημα της οικογένειας, υποστηρίζουν ότι η γονική εμπλοκή αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στη συνεργασία μεταξύ των δύο πλαισίων (Epstein, 2001). Αντίθετα, η νέα θεώρηση

ενισχύει την διασύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας και την ισότιμη συνεργασία μεταξύ τους (Epstein, 2001· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Η Γονική Εμπλοκή (ΓΕ) αφορά τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και την καθημερινή ζωή των παιδιών τους, καθώς και το πώς επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Σύμφωνα με μελέτες, η γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, την κοινωνική ανάπτυξη και την ψυχολογική ευημερία των παιδιών (Jeynes, 2007). Η ΓΕ μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως η παρακολούθηση της σχολικής πορείας του παιδιού, η ενεργή συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι (Epstein, 2001). Το θετικό κλίμα που δημιουργείται από τη γονική εμπλοκή ενθαρρύνει τα παιδιά να θέτουν στόχους, να διατηρούν κίνητρα για μάθηση και να διαχειρίζονται τις προκλήσεις της σχολικής τους ζωής με επιτυχία (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Η ΣΝ των γονέων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα της γονικής εμπλοκής. Οι γονείς που διαθέτουν υψηλά επίπεδα ΣΝ τείνουν να είναι πιο ενσυναισθητικοί και υποστηρικτικοί στις ανάγκες των παιδιών τους, γεγονός που βελτιώνει τη μεταξύ τους επικοινωνία και ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών (Goleman, 1995· Salovey & Mayer, 1990). Παράλληλα, η ικανότητα των γονέων να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, όπως το άγχος και τον εκνευρισμό, δημιουργεί ένα πιο σταθερό και ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά (Goleman, 1995). Αυτή η συναισθηματική ασφάλεια επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να διαχειρίζονται καλύτερα τις απογοητεύσεις και να αντιμετωπίζουν τη σχολική πίεση (Bar-On, 2006). Με βάση τα παραπάνω, οι γονείς που κατέχουν υψηλά επίπεδα ΣΝ μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη των παιδιών τους τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ζωή (Mayer et al., 2004).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της ΓΕ, και το πώς η πρώτη επηρεάζει τη δεύτερη. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά σχετικά με τη διατύπωση του προβλήματος της έρευνας, το σκοπό και τους στόχους αυτής, καθώς και διάφορες εννοιολογικές οριοθετήσεις που βοηθούν στην κατανόηση βασικών όρων που αναφέρονται στην έρευνα. Έπειτα γίνεται μία επισκόπηση ερευνών που καταλήγουν σε ευρήματα σχετικά με τη σύνδεση της ΣΝ και ΓΕ με την σχολική επίδοση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρατίθεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη ΣΝ, όπου δίνεται έμφαση στα μοντέλα ΣΝ, στους τρόπους μέτρησης ΣΝ, καθώς και

τη σημασία αυτής. Παρόμοια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη ΓΕ, γίνεται ακολούθως και στο τρίτο κεφάλαιο, όπου εστιάζεται στα σύγχρονα μοντέλα ΓΕ, καθώς και τη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες και τα εμπόδια που επηρεάζουν τη σχέση αυτή. Επίσης, στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη συσχέτιση της ΣΝ και ΓΕ.

Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφοντας τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και το δείγμα της μελέτης, ενώ γίνεται αναφορά και στη χρησιμότητα της έρευνας. Για τη διερεύνηση των παραπάνω, η μεθοδολογία περιλαμβάνει τη χρήση ερωτηματολογίων που μετρούν τη ΣΝ των γονέων, κατατάσσοντας τους σε συγκεκριμένους συναισθηματικούς τύπους, και την αντίληψη τους σχετικά με τη γονική τους εμπλοκή, καθώς και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Στη μελέτη αυτή λαμβάνονται υπόψη δημογραφικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο των γονέων, καθώς και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη ΣΝ και τη ΓΕ.

Στο έκτο κεφάλαιο, των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται οι διασυνδέσεις μεταξύ της ΣΝ των γονέων και των διαφορετικών τύπων γονικής εμπλοκής, καθώς και διάφορες άλλες συσχετίσεις ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στο τέλος διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και αλλαγές τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική πραγματικότητα ανέδειξαν την ανάγκη για την πραγματοποίηση σύγχρονων αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αλλαγές αυτές εκφράζονται μέσω της προσπάθειας δημιουργίας ενός σύγχρονου σχολείου, το οποίο μέσα από το θετικό περιβάλλον του, θα ενισχύσει την ψυχική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών. Στην ανάδειξη αυτού του σχολείου, σημαντικό ρόλο παίζει η διασύνδεση αυτού με την οικογένεια. Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία έχει αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη για τα παιδιά (Χατζηχρήστου, 2015).

Ωστόσο, η πιθανή ελλιπή παρουσία μερίδας γονέων στο σχολείο του παιδιού τους, αποτελεί γεγονός που είναι ικανό να οδηγήσει σε αδέξιες και βεβιασμένες σχέσεις μεταξύ σχολείου και σπιτιού, με τους εκπαιδευτικούς να κοπιάζουν επιδιώκοντας συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών. Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες ορίζεται ως γονική εμπλοκή (Γεωργίου, 2009). Ωστόσο σύμφωνα με τον Finn (1998) συστηματικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ενασχόληση των γονέων με το παιδί τους στο σπίτι, μπορεί να είναι πιο σημαντική για την επιτυχία των παιδιών τους, από ό,τι η ενασχόληση με αυτά στο σχολείο (Doll, Zucker & Brehm, 2009). Πιο αναλυτικά, η γονική εμπλοκή αναφέρεται στον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική και καθημερινή ζωή των παιδιών τους. Η εμπλοκή αυτή μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, όπως η παρακολούθηση της σχολικής προόδου, η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις και η παροχή υποστήριξης στις σχολικές εργασίες (Epstein, 2001). Η γονική εμπλοκή έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, την κοινωνική ανάπτυξη και την ψυχολογική ευημερία των παιδιών (Hill & Taylor, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» περιγράφει την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του, καθώς και να αντιλαμβάνεται και να επηρεάζει τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 1995). Ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια περίπου, η ΣΝ έχει έρθει στο προσκήνιο και

συνδέεται με πολλές εκφάνσεις της ζωής, όπως είναι το επάγγελμα του ατόμου, η σχολική ζωή των παιδιών, κ.α. Στο πλαίσιο της γονικής εμπλοκής, η ΣΝ των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά τους, συμβάλλοντας θετικά στην ανάπτυξη και την ευημερία τους (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Οι γονείς που διαθέτουν υψηλή ΣΝ είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, γεγονός που τους επιτρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις και το άγχος που συνοδεύουν την ανατροφή των παιδιών (Salovey & Mayer, 1990). Αυτή η ικανότητα, τους επιτρέπει να παραμένουν ήρεμοι και να αντιδρούν με ενσυναίσθηση και κατανόηση στις ανάγκες και τα συναισθήματα των παιδιών τους. Παράλληλα, οι ίδιοι είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν θετικές γονικές πρακτικές, όπως η υποστήριξη, η καθοδήγηση και η παροχή συναισθηματικής ασφάλειας (Bar-On, 2006).

Οι γονείς με υψηλή ΣΝ είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον που προάγει την εμπλοκή τους. Σύμφωνα με τους Gottman και DeClaire (1997), οι γονείς που είναι συναισθηματικά έξυπνοι μπορούν να παρέχουν πιο αποτελεσματική συναισθηματική υποστήριξη, κάτι που ενισχύει την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού. Επιπλέον, οι γονείς αυτοί είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται ενεργά και να υποστηρίζουν τις ακαδημαϊκές και εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004).

Τέλος, λόγος έχει γίνει γύρω από τη ΣΝ, σχετικά με τον συσχετισμό της με τον δείκτη νοημοσύνης, καθώς και με την σύνδεση αυτής με την επιτυχία στη ζωή ενός ατόμου. Η έννοια της ΣΝ βοηθάει στην ερμηνεία του γιατί δύο άνθρωποι που εμφανίζουν ίδιο ΔΝ, ενδέχεται να φτάσουν σε διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας στη ζωή τους. Από αυτό γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στον ΔΝ και τη ΣΝ και συνεπώς δεν μπορεί να προβλεφθεί η ΣΝ κάποιου από το πόσο έξυπνος είναι. Μια διαφορά μεταξύ των δύο θα μπορούσε να αποτελέσει η ευελιξία. Ο ΔΝ είναι καθορισμένος από την γέννηση μας και δεν είναι τόσο εύκολο να αλλάξει. Βέβαια, ενώ η γενετική παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του IQ, περιβαλλοντικοί παράγοντες, εκπαίδευση, διατροφή και τρόπος ζωής μπορούν να επηρεάσουν τη νοημοσύνη κατά τη διάρκεια της ζωής. Ωστόσο η ΣΝ είναι μια πιο ευέλικτη ικανότητα που μπορεί κάποιος να την μάθει εύκολα και να την εξελίξει με πολλούς τρόπους.

Φυσικά υπάρχουν και κάποιοι άνθρωποι που έχουν πιο αυξημένη την ΣΝ από την φύση τους σχέση με άλλους (Bradberry & Greaves, 2006· Goleman, 2011· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Η διαφορά μεταξύ ΣΝ και ΔΝ καθιστά φανερή ότι η ευελιξία που υπάρχει σχετικά με την απόκτηση της πρώτης είναι μεγαλύτερη. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω, δημιουργείται προβληματισμός σχετικά με την εμφάνιση μειωμένης ΣΝ στα άτομα. Αυτό, φανερώνει ένα ελλιπές περιβάλλον ενίσχυσης της ΣΝ σε ενήλικα και μη, άτομα, γεγονός που καθιστά απαραίτητες τις έρευνες που σχετίζονται με τη ΣΝ. Μέσω αυτών θα γίνει αντιληπτή η ύπαρξη και μη, ΣΝ στα άτομα και ανάλογα θα μπορούσαν να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα, με σκοπό της ενίσχυση της. Επιπλέον, όσο πιο γρήγορα κατανοηθεί η σημασία της ΣΝ στην επιτυχία της ζωής του ατόμου, τόσο πιο γρήγορα θα ληφθούν υπόψη τα απαραίτητα μέτρα για την ενίσχυση της.

Συνεπώς, από όσα αναφέρθηκαν εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ΣΝ των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή των παιδιών. Έτσι, η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να διερευνήσει την επίδραση αυτής στα παιδιά και πιο συγκεκριμένα στη σχολική ζωή αυτών, μέσω της γονικής εμπλοκής.

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων στη γονική εμπλοκή. Μέσω της ανάλυσης αυτής, επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημασία της ΣΝ στην ενίσχυση των γονικών πρακτικών και στην προώθηση ενός υποστηρικτικού και θετικού περιβάλλοντος για τα παιδιά. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει:

1. στη διερεύνηση του συναισθηματικού τύπου γονέα και πώς αυτός επιδρά στη σχολική ζωή του παιδιού,
2. στη διερεύνηση των συναισθηματικών τύπων γονέα που επιδρούν περισσότερο ή λιγότερο στην γονική εμπλοκή, και
3. στη διερεύνηση της επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων στη ΣΝ τους.

1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Νοημοσύνη

Ως νοημοσύνη ορίζεται «η βιοψυχολογική ικανότητα να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ένα πολιτισμικό χώρο, ώστε να λυθούν προβλήματα ή να δημιουργηθούν προϊόντα τα οποία έχουν αξίες σε

μα κουλτούρα» (Goleman, 1998). Επίσης ορίζεται και ως η ικανότητα προσαρμογής σε ένα περιβάλλον (Μπρίνια, 2008).

Συναίσθημα

Τα Συναισθήματα ορίζονται και μελετώνται ως εσωτερικά φαινόμενα που μπορούν, όχι πάντα, να αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης, μέσω της έκφρασης και της συμπεριφοράς (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2011). Το συναίσθημα αναφέρεται στις πολύπλοκες ψυχολογικές καταστάσεις που περιλαμβάνουν τρεις βασικές συνιστώσες: μια υποκειμενική εμπειρία, μια φυσιολογική αντίδραση και μια συμπεριφορική ή εκφραστική απόκριση (Ekman, 1992). Τα συναισθήματα μπορούν να ταξινομηθούν σε βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η λύπη, ο φόβος, η αγδία και ο θυμός, τα οποία θεωρούνται καθολικά, καθώς εκδηλώνονται παρόμοια σε διαφορετικές κουλτούρες.

Γονική Εμπλοκή

Η γονική εμπλοκή αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στις δραστηριότητες των παιδιών τους. Αυτή η εμπλοκή μπορεί να περιλαμβάνει την υποστήριξη στις σχολικές εργασίες, τη συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Epstein, 2001). Η ενεργή γονική εμπλοκή έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και τη συνολική ψυχολογική τους ευημερία (Hill & Taylor, 2004).

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων μας, καθώς και η ικανότητα να κατανοούμε και να επηρεάζουμε τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 1995). Η ΣΝ περιλαμβάνει τέσσερις κύριες συνιστώσες: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική επίγνωση και τις δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων (Salovey & Mayer, 1990).

Δείκτης Νοημοσύνης (IQ)

Ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) είναι ένα μέτρο της γνωστικής ικανότητας ενός ατόμου σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό. Ο IQ υπολογίζεται μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών που αξιολογούν διάφορες γνωστικές ικανότητες, όπως η λογική, η μνήμη, η κατανόηση και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Wechsler, 1958). Ο δείκτης νοημοσύνης θεωρείται ως σημαντικός προγνωστικός δείκτης ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας.

1.4 Επισκόπηση ερευνών

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει επισκόπηση των ερευνών που εστιάζουν στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και τη γονική εμπλοκή (ΓΕ), δύο παράγοντες που διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η συναισθηματική νοημοσύνη, συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των γονέων να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις σχέσεις τους με τα παιδιά, επηρεάζοντας έτσι τη γονική εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης. Μέσω αυτής της ανασκόπησης, θα διαφανεί η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων και της γονικής εμπλοκής στην ανάπτυξη υγιών και επιτυχημένων μαθητών, επισημαίνοντας τις ανάγκες για περαιτέρω έρευνα και παρέμβαση στον τομέα αυτό.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη ΣΝ και ΓΕ, συνδέονται κυρίως με το πώς οι δύο αυτοί παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, ενώ δεν βρέθηκε καμία έρευνα, στην οποία να διαφαίνεται η συσχέτιση τους με έμφαση στην επίδραση της ΣΝ των γονέων στη ΓΕ. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.

Η πρώτη μελέτη που εξετάζει τη σχέση ΣΝ και ΓΕ στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών είναι αυτή των Hernández και Hinojosa (2019). Η μελέτη αυτή επικεντρώνεται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τόσο η ΓΕ όσο και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει πώς η ΣΝ τόσο των γονέων όσο και των παιδιών επηρεάζει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, με ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση ΓΕ και συναισθηματικής υποστήριξης. Κύριος στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης γονέα-μαθητή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών. Παράλληλα, αναδεικνύει ότι οι συναισθηματικά έξυπνοι γονείς τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, ενώ χρησιμοποιούν στρατηγικές που παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση.

Η έρευνα περιέλαβε 631 μαθητές ηλικίας 10 έως 16 ετών (με μέσο όρο ηλικίας 12,8 ετών), από έξι σχολεία στη Λισαβόνα. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με τη γονική εμπλοκή και τις συναισθηματικές αντιδράσεις που βιώνουν κατά τη συνεργασία με τους γονείς τους σε σχολικά θέματα. Η συναισθηματική νοημοσύνη

και η αυτορρύθμιση των παιδιών σχετικά με τις σχολικές εργασίες αξιολογήθηκαν με βάση ειδικές κλίμακες.

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η γονική εμπλοκή συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ειδικά όταν αυτή συνοδεύεται από θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού. Οι γονείς που παρείχαν συναισθηματική υποστήριξη, όχι μόνο ενίσχυσαν τη μαθησιακή αυτονομία των παιδιών, αλλά συνέβαλαν και στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος και ο θυμός, που σχετίζονται με τις σχολικές εργασίες. Αντίθετα, οι γονείς που δημιουργούσαν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως θυμός ή άγχος, επηρέαζαν αρνητικά τόσο την αυτοπεποίθηση, όσο και την απόδοση των παιδιών τους.

Αυτή η έρευνα δείχνει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων στη διαμόρφωση μιας θετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, αναδεικνύοντας ότι η συναισθηματική υποστήριξη παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των σχολικών προκλήσεων και στην επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Τέλος, οι ερευνητές προτείνουν ότι οι γονείς πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί στη συναισθηματική υποστήριξη που προσφέρουν, καθώς μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

Μία άλλη μελέτη που εξετάζει τη σχέση ΣΝ των γονέων και τη ΓΕ με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αυτή των Yee Von, Zhooriyati και Chuan (2022), όπου αποσκοπεί στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της ΓΕ στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 124 φοιτητές πανεπιστημίου από τη Μαλαισία, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία, εξασφαλίζοντας έτσι την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων. Η μεθοδολογία περιλάμβανε ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων για τη μέτρηση της ΣΝ των γονέων και της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέσω στατιστικών αναλύσεων, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της γονικής εμπλοκής, υποδεικνύοντας ότι οι γονείς με υψηλότερη ΣΝ τείνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Αυτή η ενεργή συμμετοχή φαίνεται να οδηγεί σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, τονίζοντας τη σημασία της ΣΝ των γονέων στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Επιπλέον, η μελέτη του Kaur (2016), επικεντρώνεται στην επίδραση της ΣΝ των μαθητών και της γονικής συμμετοχής στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη Αμριτσάρ, στο Παντζάμπ της Ινδίας. Το

δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 μαθητές της 9ης τάξης ηλικίας 13 έως 16 ετών, από τρία αγγλόφωνα σχολεία που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της αναλογικής στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας. Για την αξιολόγηση της ΣΝ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Schutte et al (1998). Επιπλέον, δημιουργήθηκε μια λίστα ελέγχου για την εκτίμηση της γονικής συμμετοχής, η οποία συμπληρώθηκε και υπογράφηκε από τους γονείς. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με βάση τους βαθμούς του προηγούμενου εξαμήνου. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω πολλαπλής παλινδρόμησης για την εκτίμηση της επίδρασης της ΣΝ και της ΓΕ στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Η ανάλυση έδειξε θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ΣΝ είχε ισχυρή και στατιστικά σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ η επίδραση της ΓΕ ήταν μη σημαντική. Συνολικά, οι δύο παράγοντες εξήγησαν το 36% της διακύμανσης στην ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, η ΣΝ αναδείχθηκε ως ο πιο σημαντικός παράγοντας.

Αντίστοιχα, η έρευνα του Milad Khajehpour (2011) ασχολείται με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη ΣΝ των γονέων, τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στο Λύκειο. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε μαθητές Λυκείου από ποικίλες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, καθώς και από διαφορετικές περιοχές. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα συνδυασμό ερωτηματολογίων για να μετρήσουν τη ΣΝ των γονέων και να εκτιμήσουν τον βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλάμβανε τη χρήση αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως το EQ test, σε συνδυασμό με ερωτήσεις σχετικές με την ποιότητα και συχνότητα της γονικής εμπλοκής. Οι γονείς κλήθηκαν να αυτοαξιολογήσουν την υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά τους, το ενδιαφέρον τους για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την ικανότητά τους να χειρίζονται συναισθηματικές καταστάσεις που αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και αυτά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ΣΝ των γονέων σχετίζεται θετικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι γονείς με υψηλότερη ΣΝ έδειχναν πιο έντονη εμπλοκή, κάτι που μεταφράζεται σε θετική επιρροή στη συγκέντρωση, την αυτοπεποίθηση και την προσαρμοστικότητα των μαθητών. Η συμμετοχή αυτή δεν ήταν μόνο ποσοτική (π.χ., παρακολούθηση εκδηλώσεων ή επαφή με καθηγητές), αλλά και

ποιοτική, όπου οι γονείς προσέφεραν υποστηρικτικό κλίμα και ενίσχυαν τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των μαθητών. Τέλος, η έρευνα καταλήγει ότι η ενίσχυση της ΣΝ των γονέων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στην αύξηση της ΓΕ και, συνεπώς, στην προώθηση καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, η έρευνα των Lukman, Adetayo, και Kiadese (2010) εξετάζει τον ρόλο της ΣΝ και της συμμετοχής των γονέων ως προβλεπτικών παραγόντων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στη λογιστική. Ειδικότερα, ερευνάται η συμβολή αυτών των δύο μεταβλητών στην επίδοση των μαθητών στη χρηματοοικονομική λογιστική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση τη Νιγηρία.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 200 μαθητές της Δευτέρας Λυκείου που φοιτούν σε πέντε διαφορετικά σχολεία της περιοχής. Η επιλογή των μαθητών έγινε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, εξασφαλίζοντας έτσι την αντιπροσωπευτικότητα των δεδομένων για τη συγκεκριμένη γεωγραφική και κοινωνική ομάδα.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η συσχετική μελέτη, η οποία χρησιμοποιεί μεθόδους στατιστικής ανάλυσης για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της ΣΝ, της ΓΕ και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση δύο κύριων ερευνητικών εργαλείων: μιας κλίμακας αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της γονικής εμπλοκής (SEPIRS) και ενός τεστ επίδοσης στη χρηματοοικονομική λογιστική (FAAT). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση της συσχέτισης Pearson και της πολυπαραγοντικής ανάλυσης παλινδρόμησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο η ΣΝ όσο και η συμμετοχή των γονέων σχετίζονται θετικά και σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στη λογιστική. Η συνδυασμένη επίδραση αυτών των παραγόντων εξηγεί το 57% της διακύμανσης στις επιδόσεις των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι και οι δύο παράγοντες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο. Σε σχέση με τη μεμονωμένη συνεισφορά του κάθε παράγοντα, η ΓΕ φάνηκε να έχει μεγαλύτερη επιρροή (54%) από τη ΣΝ (25%).

Συμπερασματικά, η έρευνα προτείνει ότι η υποστήριξη των γονέων και η ενίσχυση της ΣΝ των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικές στρατηγικές για τη βελτίωση των επιδόσεων στη χρηματοοικονομική λογιστική. Προτείνεται, συνεπώς, να δοθεί έμφαση τόσο στην ενίσχυση της συναισθηματικής προσαρμοστικότητας των μαθητών από το σχολείο όσο και στην ενεργή συμμετοχή των γονέων στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους.

Συνοψίζοντας, όλες οι παραπάνω έρευνες καταδεικνύουν τη σημαντική σχέση μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της ΓΕ με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, αναδεικνύοντας τη σημασία αυτών των παραμέτρων στην εκπαιδευτική πορεία. Οι γονείς με υψηλότερη ΣΝ τείνουν να ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους μέσω μεγαλύτερης εμπλοκής και συναισθηματικής υποστήριξης, γεγονός που ενισχύει τη μαθησιακή αυτονομία και μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τις σχολικές προκλήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ)

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης

«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει- αυτό... είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο..., αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο.»

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια

Το παραπάνω απόφθεγμα του Αριστοτέλη αναδεικνύει, μέχρι και σήμερα, τη δυσκολία στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και τη σημασία τους, ιδιαίτερα στις ανθρώπινες σχέσεις. Παρά το γεγονός ότι τα συναισθήματα είναι κοινά σε όλους, η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τις συναισθηματικές πληροφορίες ποικίλλει σημαντικά από άτομο σε άτομο. Οι διαφορές στην αντίληψη, την επεξεργασία και τη διαχείριση των συναισθηματικών ερεθισμάτων, είτε πραγματικές είτε φανταστικές, συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mikolajczk & Luminet, 2008).

Πιο αναλυτικά, ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη», αναφέρεται κυρίως, στον έλεγχο και στο χειρισμό των συναισθημάτων. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συμφωνούν ότι πρόκειται για μια *νοητική ικανότητα*, η οποία αφορά ή εφαρμόζεται σε πληροφορίες ή καταστάσεις *συναισθηματικού περιεχομένου*. Αυτές οι δύο παραδοχές είναι που δικαιολογούν τους προσδιορισμούς την έννοιας: νοημοσύνη επειδή πρόκειται για μια λειτουργία του νου, και συναισθηματική διότι αναφέρεται στο θυμικό μέρος (Πλατσίδου, 2010).

Παρακάτω θα αναφερθούν κάποιοι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Thorndike το 1920, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι: «η ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τα υποκείμενα και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σκέψεις» (Θεοδοσάκης, 2011:11).

Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1993), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «*μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας 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*». (Θεοδοσάκης, 2011:12).

Οι τέσσερις δεξιότητες που συγκροτούν την έννοια της ΣΝ Σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006), είναι τέσσερις και τείνουν να συνδυάζονται ανά δύο σε

δύο πρωταρχικές ικανότητες: την ατομική και την κοινωνική. Στην ατομική ικανότητα ανήκει η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση όπου αφορούν περισσότερο τον εαυτό μας και πιο συγκεκριμένα, την ικανότητα μας να συνειδητοποιούμε τα συναισθήματα μας και να ελέγχουμε την συμπεριφορά και τις τάσεις μας. Πιο αναλυτικά, αυτοεπίγνωση είναι η ικανότητα που έχει ένα άτομο να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του και να συνειδητοποιεί την τάση που έχει προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, γεγονός που διευκολύνει την ικανότητα του να κατανοεί γρήγορα τα συναισθήματα του. Από την άλλη, αυτοδιαχείριση είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί την επίγνωση των συναισθημάτων του, με σκοπό την ευελιξία και την θετική κατεύθυνση της συμπεριφοράς.

Στην κοινωνική ικανότητα ανήκει η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων, όπου αφορούν κυρίως τη σχέση μας με τους άλλους και πιο συγκεκριμένα, τον τρόπο που κατανοούμε την συμπεριφορά και τα κίνητρα των άλλων, καθώς και πώς χειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Αναλυτικότερα, η κοινωνική επίγνωση είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να αναγνωρίζει με ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων και να κατανοεί τι τους συμβαίνει. Η διαχείριση των σχέσεων αποτελεί προϊόν των τριών προαναφερθέντων δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση), καθώς η επίγνωση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, αλλά και του συνομιλητή του, και η επιτυχής διαχείριση των αλληλοεπιδράσεων με τους άλλους, συμβάλουν στην διαχείριση των σχέσεων. Επίσης, διαχείριση των σχέσεων θα μπορούσε να θεωρηθεί και ο δεσμός που δημιουργείται προοδευτικά με τους άλλους ανθρώπους (Bradberry & Greaves, 2006).

2.2 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Αν και η ΣΝ έγινε γνωστή σαν έννοια από την έκδοση του ομώνυμου βιβλίου του Daniel Goleman το 1995, προϋπήρχε πολλά χρόνια πριν στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που εισήγαγε ο Thorndike το 1920. Μάλιστα πολλοί από τους επικριτές της ΣΝ υποστηρίζουν ότι δεν πρόκειται για μια καινούργια έννοια, αλλά μάλλον για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων που αναφέρονται είτε στην προσωπικότητα, είτε στη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2010). Σε όλες τις εποχές οι άνθρωποι είχαν την αίσθηση της διαφορετικότητας των συναισθημάτων, των προβλημάτων και της λύσης τους, αλλά και τον διαφορετικό χειρισμό που απαιτούσε η κάθε περίπτωση ώστε να αντιμετωπιστούν. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Αριστοτέλη που αναφέρθηκε και

παραπάνω, ο οποίος υποστηρίζει ότι: «*Ο καθένας μπορεί να θυμώσει-αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με τον σωστό τρόπο-αυτό δεν είναι εύκολο*» (Θεοδοσάκης, 2011).

Το 1983 ο Gardner διατύπωσε την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης στην οποία συμπεριλάμβανε νέες διαστάσεις, την διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Ο ίδιος υποστήριζε ότι ο άνθρωπος κατέχει περίπου εννέα διακεκριμένες δεξιότητες/ικανότητες. Η ύπαρξη αυτών των ειδών νοημοσύνης χαρακτηρίζει το ανθρώπινο είδος και ο συνδυασμός τους είναι μοναδικός σε κάθε άνθρωπο, καθώς η νοημοσύνη πέρα από την βιολογική υπόσταση της, καθορίζεται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και από τον τρόπο που ο καθένας από εμάς τα προσλαμβάνει (Θεοδοσάκης, 2011).

Στις αρχές του 1900 εμφανίστηκε μια νέα επιστημονική τάση που επιδίωκε να μετρήσει τον δείκτη της νοημοσύνης. Μέσα από έρευνες παρατηρήθηκε ότι πολλοί άνθρωποι που ήταν πραγματικά έξυπνοι, είχαν περιορισμένη την ικανότητα τους να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Από την άλλη υπήρχαν και άλλοι που παρά την μέτρια νοημοσύνη τους ήταν πολύ επιτυχημένοι στη ζωή τους (Bradberry & Greaves, 2006). Ο Thorndike ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε κάποιον όρο για να περιγράψει τις δεξιότητες της ΣΝ, αναφέροντας τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη», ο οποίος αντικατόπτριζε την ικανότητα που είχαν τα άτομα, τα οποία κατείχαν αυτές τις δεξιότητες, να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Αργότερα, το 1920, ο ίδιο όρισε την ΣΝ ως «την ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τα υποκείμενα και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σκέψεις» (Θεοδοσάκης, 2011).

Περίπου μια δεκαετία μετά τη θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνης του Gardner διαμορφώθηκε η σύγχρονη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη διάδοση της οποίας συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό ο Goleman λόγω των δύο βιβλίων που εξέδωσε, τα οποία έγιναν best seller τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική αγορά. Μετά την δημοσίευση του δεύτερου βιβλίου του «Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας», εμφανίστηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο εργασιακό και επιχειρηματικό κόσμο. Από τότε η ΣΝ άρχισε πιο έντονα να προβάλλεται ως μια σημαντική έννοια στο χώρο της ανατροφής των παιδιών, της εκπαίδευσης και της εργασίας (Πλατσίδου, 2010).

Μπορεί ο Goleman να ήταν υπεύθυνος για την έντονη δημοσιότητα που πήρε η ΣΝ, όμως στις αρχές του '90, πραγματοποιήθηκε η πρώτη επιστημονική παρουσίαση της

έννοιας από δύο Αμερικανούς ψυχολόγους, τον John Mayer καθηγητή του πανεπιστήμιου New Hampshire, και τον Peter Salovey, καθηγητή στο πανεπιστήμιο Yale. Σε αυτούς τους δύο οφείλεται μια από τις πρώτες εννοιολογικές περιγραφές της ΣΝ, κατά την οποία ορίζεται ως «η ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματα τα δικά του όσο και των άλλων ατόμων, να κάνει λεπτές διακρίσεις αναμεσά στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθορίζει ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του». Λίγο αργότερα το 1995 σε αυτήν την ερευνητική ομάδα προστέθηκε και ο David Caruso, ο οποίος ασχολείται με θέματα εργασιακής ψυχολογίας. Στα επόμενα χρόνια, πραγματοποιήθηκαν κάποιες αναθεωρήσεις του μοντέλου που πρότειναν για την ΣΝ, κατασκευάστηκαν εργαλεία μέτρησης, καθώς και ψυχομετρικά εργαλεία για την μέτρηση της ΣΝ, όπου από τους πρωτοπόρους στην κατασκευή τέτοιων εργαλείων είναι ο Reuven Bar-On (Πλατσίδου, 2010:26).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο άνθρωπος που διατύπωσε για πρώτη φορά τον όρο ΣΝ. Η πρώτη ακαδημαϊκή διατύπωση έγινε το 1985 από τον Wayne Leon Payne, ο οποίος ήταν ένας μεταπτυχιακός φοιτητής (Πλατσίδου, 2010).

2.3 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όλες οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί με σκοπό να ερμηνεύσουν την ΣΝ, αντιμετωπίσουν την έννοια ως σύνθετη, όπου περιλαμβάνει μια σειρά διαστάσεων (ικανότητες, χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ιδιότητες) και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης στον έναν ή στον άλλον βαθμό (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά). Έτσι, με βάση την εστίαση των διάφορων θεωρητικών μοντέλων, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

1. Μοντέλα Ικανότητας: αυτά τα μοντέλα, θεωρούν πως η ΣΝ είναι μια ικανότητα του νου που αντιστοιχεί, ως προς την δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα ήδη νοημοσύνης, όπου αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι των Mayer, Salovey και Caruso.
2. Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: αυτά τα μοντέλα πιστεύουν ότι η ΣΝ είναι ένας συνδυασμός από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις. Το μοντέλο του Bar-on εντάσσετε σε αυτά τα μοντέλα.
3. Μοντέλα επίδοσης: τα μοντέλα αυτά εξηγούν και προβλέπουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου, λαμβάνοντας υπόψη το πως

οργανώνει τα συναισθήματα του, καθώς και τα κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του. Το μοντέλο του Goleman ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

Οι παραπάνω τρεις κατηγορίες σύμφωνα με μία άλλη ταξινόμηση θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: στα «*Μοντέλα ικανότητας*», τα οποία δίνουν έμφαση στην ικανότητα που έχει κάποιος να επεξεργάζεται τις συναισθηματικές πληροφορίες και ερμηνεύουν την ΣΝ ως ένα σύνολο από γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με συναισθήματα. Τα μοντέλα αυτά ταυτίζονται με την πρώτη κατηγορία που αναφέρθηκε παραπάνω (όπως αυτό των Mayer, Salovey & Caruso). Σε αντιδιαστολή έρχονται τα «*Μικτά μοντέλα*», όπου δίνουν έμφαση στις μη γνωστικές, κοινωνικές ακόμα και ηθικές ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες καθορίζουν με πόσο μεγάλη επιτυχία αντιμετωπίζει κανείς τις απαιτήσεις και πιέσεις του περιβάλλοντος. Στα μοντέλα αυτά εμπίπτουν οι δύο τελευταίες κατηγορίες που περιγράφηκαν παραπάνω (πχ. μοντέλα του Bar-on, του Goleman και των Petrides και Furnham) (Τσώλη, 2015).

2.3.1 Μοντέλο των Mayers, Salovey και Caruso: Η ΣΝ ως μια γνωστική ικανότητα.

Ο Jack Mayers και ο Peter Salovey, ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν συστηματικά με την διερεύνηση της ΣΝ και πρότειναν ένα μοντέλο με σκοπό να την ερμηνεύσουν. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η ΣΝ εμπερικλείει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, περιλαμβάνοντας παράλληλα και άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Οι ικανότητες που περιλαμβάνει το μοντέλο συστήνουν τέσσερις κλάδους, οι οποίοι αποτελούν σύνολα από διαστάσεις ικανοτήτων που αναφέρονται σε συναισθήματα. Οι ικανότητες που περιλαμβάνονται σε αυτούς τους κλάδους είναι διαφορετικές και βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, από το πιο θεμελιώδες έως το πιο σύνθετο σύνολο ικανοτήτων, και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, συναποτελώντας, το σύστημα της ΣΝ. Αναλυτικότερα, οι κλάδοι και αντίστοιχες ικανότητες διαμορφώνονται ως εξής (Πλατσίδου, 2010· Πλωμαρίτου, 2019):

1. Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: Βρίσκεται στη βάση του ιεραρχικού συστήματος που αποτελούν οι κλάδοι της ΣΝ και αναφέρεται στην ικανότητα που έχει το άτομο να αναγνωρίζει τα δικά του

συναισθήματα, αλλά και των άλλων, μέσω των εκφράσεων του προσώπου, του τόνου της φωνής κ.α.

2. Αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (ή συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης): στο κλάδο αυτό περιγράφεται η ικανότητα που έχει ένα άτομο να επεξεργάζεται τις συναισθηματικές πληροφορίες, οι οποίες επηρεάζουν την γνωστική κατάσταση αυτού, καθιστώντας έτσι πιο πλούσια τη διαδικασία της σκέψης.
3. Κατανόηση των συναισθημάτων: περιλαμβάνει την ικανότητα που έχει το άτομο να κατανοεί τα σύνθετα συναισθήματα και τις αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις. Μέσω αυτής της ικανότητας διευκολύνεται η κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.
4. Διαχείριση των συναισθημάτων: Ο κλάδος αυτός αποτελεί τον ανώτερο στο ιεραρχικό σύστημα της ΣΝ, καθώς πρόκειται για την ικανότητα που έχει το άτομο να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των άλλων, με τρόπο που να αντιλαμβάνεται τι κρύβεται πίσω από ένα συναίσθημα, με σκοπό την καλύτερη αντιμετώπιση του συναισθήματος.

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, η αξιολόγηση της ΣΝ πραγματοποιείται με την μέτρηση όλων των ικανοτήτων του (δηλαδή των τεσσάρων κλάδων που προαναφέρθηκαν) που τη συνθέτουν. Παρόλο που οι συγγραφείς είχαν κατασκευάσει μετρήσεις αυτοαναφορών για την μέτρηση της ΣΝ, όπως για παράδειγμα το Trait Meta-Mood Scale-TMMS το πρώτο τεστ (Τσώλη, 2015), η πρώτη προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε για μια τέτοια μέτρηση έγινε με t-test Multifactor Emotion Intelligence Scale (MEIS) που κατασκεύασαν οι Mayer Salovey και Caruso. Έπειτα από διάφορες βελτιώσεις δημιουργήθηκε το Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, τα οποία συνδέονται με τους τέσσερις κλάδους, καθώς μετρούν τις ικανότητες των κλάδων που περιγράφει η θεωρία. Έτσι, ο εξεταζόμενος μέσω του τεστ παίρνει μία βαθμολογία σε κάθε έναν από τους κλάδους ικανοτήτων και στο τέλος έναν συνολικό που αναφέρεται στη μέτρηση της γενικής ΣΝ. Οι μετρήσεις στους τέσσερις κλάδους μπορούν να διακριθούν σε δύο ακόμη δείκτες, όπου ο πρώτος αναφέρεται στη «Βιωματική ΣΝ» και περιλαμβάνει τις υποκλίμακες της αντίληψης και αφομοίωσης των συναισθημάτων, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στη «Στρατηγική ΣΝ» και περιλαμβάνει τις υποκλίμακες της κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων (Πλατσίδου, 2010).

Παρά το πλήθος έγκυρων επιστημονικών δημοσιεύσεων, το παραπάνω μοντέλο δέχτηκε κριτική. Ορισμένοι ερευνητές αμφισβήτησαν την ανεξαρτησία της ΣΝ από την γνωστική νοημοσύνη, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις αυτής με ικανότητες της γνωστικής νοημοσύνης, δείχνοντας ότι οι έννοιες αυτές είναι μάλλον ταυτόσημες και όχι διαφορετικές. Έτσι, προκειμένου ο Mayer και οι συνεργάτες του να αποδείξουν ότι η ΣΝ είναι αυτόνομη και ισότιμη με την γνωστική νοημοσύνη υποστήριξαν ότι θα πρέπει να πληροί κάποια στοιχεία όπως, αξιοπιστία στις μετρήσεις, συσχέτιση των ικανοτήτων που περιλαμβάνει, συσχέτιση μεν, αλλά και ανεξαρτησία από τα άλλα είδη νοημοσύνης και εξέλιξη αυτής με την πάροδο της ηλικίας. Μέσα από διερευνήσεις που πραγματοποιήθηκαν από τον Mayer και τους συνεργάτες του, με βάση τα παραπάνω κριτήρια, απέδειξαν ότι η ΣΝ είναι ανεξάρτητη. Ωστόσο, παρά την εμπειριστατωμένη προσπάθεια αυτών να αναδείξουν την ΣΝ ως ένα είδος νοημοσύνης ισότιμης με την γνωστική, ορισμένοι υποστήριξαν ότι το μοντέλο αυτό έχει ακόμα αδυναμίες που θα πρέπει να αντιμετωπίσει, σχετικά με τον ορισμό της ΣΝ ως ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης. Τέλος, κριτική δέχτηκε και για το τεστ με το οποίο πραγματοποιούνταν η μέτρηση της ΣΝ, παρά τις βελτιώσεις που πραγματοποιήθηκαν, καθώς εφάρμοζε για την μέτρηση της ΣΝ την μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων.

2.3.2 Το μοντέλο του BAR-ON για τη Συναισθηματική και Κοινωνική νοημοσύνη (ΣΚΝ)

Ο Bar-on ασχολήθηκε με την μελέτη της ΣΝ στις αρχές του 1980, προτείνοντας ένα από τα δημοφιλέστερα μοντέλα για την ερμηνεία της, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των μεικτών μοντέλων ή αυτών με πλαίσιο την προσωπικότητα. Το πρώτο ψυχομετρικό εργαλείο για τη μέτρηση της ΣΝ κατασκευάστηκε από αυτόν, ενώ παράλληλα ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο Emotion Quotient (EQ) (δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης) μέσω της διδακτορικής διατριβής του (Πλατσίδου, 2010). Το μοντέλο του Bar-On, ασχολείται με τον προσδιορισμό και την μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Bar-On (1997:14), η ΣΝ αποτελεί μία σύνθετη έννοια που ορίζεται ως «*μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντολογικές απαιτήσεις και πιέσεις*». Αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, όπου η κάθε μία περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων (Θεοδοσάκης, 2021· Πλατσίδου, 2010):

1. Ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμός, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, ανεξαρτησία.
2. Διαπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, ευφυείς διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα.
3. Ικανότητα Προσαρμογής, αναφέρεται στην ανοχή, το άγχος και στον έλεγχο των παρορμήσεων.
4. Διαχείριση του άγχους, όπου περιλαμβάνει δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία.
5. Γενική διάθεση, όπου αναφέρεται στην ευτυχία και την αισιοδοξία. Σε μια αναθεώρηση του μοντέλου ο Bar-On θεωρεί την Γενική διάθεση ως ένα διαμεσολαβητή, ο οποίος διευκολύνει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Δεν την θεωρεί δηλαδή ως ένα από τα συστατικά της όπως τις προηγούμενες τέσσερις κατηγορίες ικανοτήτων.

Η κατάταξη των παραπάνω ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με τον Bar-On: *τις βασικές* (π.χ. Συναισθηματική επίγνωση, ενσυναίσθηση), *τις υποστηρικτικές* (π.χ. Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, αισιοδοξία) και *τις επακόλουθες ικανότητες* (π.χ. λύση προβλημάτων, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων). Υπάρχει ιεραρχική σύνδεση των κατηγοριών αυτών, καθώς οι ικανότητες της πρώτης κατηγορίας είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι ικανότητες της δεύτερης κατηγορίας (Πλατσίδου, 2010).

Η ύπαρξη ΣΚΝ στο άτομο σύμφωνα με το μοντέλο αυτό προϋποθέτει κάποια χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο θεωρείται ότι έχει υψηλή ΣΚΝ όταν έχει τις παρακάτω ενδοπροσωπικές ικανότητες: καταλαβαίνει και εκφράζει καλά τα συναισθήματά του, κατανοεί και σχετίζεται αποτελεσματικά με τους άλλους και αντιμετωπίζει επιτυχώς τις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις πιέσεις της καθημερινής ζωής. Επίσης στο επίπεδο των διαπροσωπικών ικανοτήτων πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται καλά τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τις ανάγκες των άλλων και να εδραιώνει σχέσεις που προάγουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα και είναι αμοιβαία ικανοποιητικές (Πλατσίδου, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε ο Bar-On κατασκεύασε ένα από τα πρώτα ψυχομετρικά εργαλεία για την μέτρηση της ΣΚΝ. Το εργαλείο αυτό ονομάστηκε Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i). Έχοντας ως επίχειρημα την ύπαρξη του δείκτη

νοημοσύνης (δηλαδή το πηλίκο της νοητικής προς τη χρονολογική ηλικία), με το οποίο μετρείται η γνωστική νοημοσύνη, έτσι πρέπει να υπάρχει και ένας δείκτης για την μέτρηση της ΣΝ. Το Bar-On EQ-I είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο αποτελείται από 133 προτάσεις, όπου το άτομο δηλώνει με την κλίμακα Likert πέντε σημείων, το βαθμό στον οποίο ισχύει για το ίδιο η κάθε πρόταση. Η διάρκεια συμπλήρωσης του είναι περίπου 40 λεπτά και είναι κατάλληλο για άτομα ηλικίας 17 ετών και άνω. Επιπλέον, ο Bar-On και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν ένα τεστ ημιδομημένης συνέντευξης (το Bar-On- Interview, Bar-On & Handley, 2003a), και ένα τεστ ετεροαναφορών (το Bar-On EQ 360, Bar-On & Handley, 2003b), τα οποία μπορούν να χορηγηθούν συμπληρωματικά με το EQ-I, με σκοπό την πιο αντικειμενική και έγκυρη μέτρησης της ΣΚΝ (Πλατσίδου, 2010).

Παρά την ευρεία διάδοση του μοντέλου της ΣΚΝ, όπως συμβαίνει σε κάθε επιστημονική περιοχή της έρευνας, δέχτηκε κριτική. Σύμφωνα με τον Brackett & Mayer (2003) το μοντέλο αυτό βρίσκεται πολύ κοντά, και συχνά αλληλεπικαλύπτεται, με πολλές διαστάσεις της προσωπικότητας. Επίσης, υποστηρίζεται ότι το Bar-On EQ-I αποτελεί μάλλον ένα εργαλείο όπου μετρά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και όχι τη ΣΝ. Ωστόσο παρά την κριτική που δέχεται το μοντέλο αυτό άσκησε και εξακολουθεί να ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στο επιστημονικό όσο και στο εφαρμοσμένο επίπεδο (Πλατσίδου, 2010).

2.3.3 Το μοντέλο του Goleman για τη Συναισθηματική Επάρκεια

Ο Goleman είναι ίσως ο πιο γνωστός συγγραφέας που έχει γράψει για τη ΣΝ. Λόγω του βιβλίου του «Συναισθηματική Νοημοσύνη», η έννοια της ΣΝ ήρθε στο προσκήνιο. Ο λόγος που οι απόψεις που αποτύπωνε στα βιβλία του είχαν μεγάλη απήχηση στο ευρύ κοινό αλλά και σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες ήταν ότι ο Goleman τόνιζε με έμφαση ότι το να είναι κανείς έξυπνος δεν αρκεί για να πετύχει στη ζωή του. Υποστηριζόμενος ότι το σύνολο των γνωστικών ικανοτήτων που μετριοούνται μέσω διάφορων τεστ νοημοσύνης, είναι ικανά να προβλέψουν μόνο το 20% της επαγγελματικής ή προσωπικής επιτυχίας του ατόμου. Κάτι τέτοιο φυσικά, υποστηριζόταν και από άλλους επιστήμονες, αυτό όμως που έκανε τον Goleman διαφέρει είναι ότι το υπόλοιπο 80% μιας επιτυχημένης πορείας το απέδιδε στη ΣΝ. Το παραπάνω σε συνδυασμό με το επιχείρημα ότι η ΣΝ αναπτύσσεται με το πέρασμα της ηλικίας και την επίδραση της άσκησης, είχε μεγάλη απήχηση στο ευρύ κοινό και στον

επιχειρηματικό κόσμο, καθώς δημιούργησε την ελπίδα ότι με την καλλιέργεια της ΣΝ το άτομο αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας (Πλατσίδου, 2010).

Ο Goleman ορίζει τη ΣΝ ως ένα ευρύ σύνολο από ικανότητες και δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να αξιολογεί συναισθηματικές πληροφορίες (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους), με αποτέλεσμα να επιτυγχάνει αποτελεσματική ή και εξαιρετική απόδοση. Το μοντέλο του The Emotional Competence Framework (το μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια), περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών, όπως «την 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, 1998:317), «το να κινητοποιεί τον εαυτό του προς 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 του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 2011:34).

Η υψηλή ΣΝ οδηγεί σε αυτό που ο Goleman ονομάζει Συναισθηματική Επάρκεια (emotional competence) (Goleman, 1998). Πρόκειται για μία δυνατότητα που έχει ως βάση τη ΣΝ, είναι επίκτητη και μπορεί να οδηγήσει στην εργασιακή επιτυχία. Η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων, είναι κάποιες από τις συναισθηματικές ικανότητες, τις οποίες το άτομο πρέπει να διαθέτει σε υψηλό βαθμό για να αναπτύξει τη Συναισθηματική Επάρκεια. Άξιο αναφοράς είναι ότι οι παραπάνω συναισθηματικές ικανότητες υπόκεινται σε μάθηση και διδασκαλία, δηλαδή το να τις κατέχει κάποιος δεν είναι αρκετό, πρέπει να μάθει και πως να τις χρησιμοποιεί (Πλατσίδου, 2010).

Για την μέτρηση της ΣΝ στο μοντέλο αυτό, χρησιμοποιήθηκε το Emotional Competence Inventory 360 (ECI360), το οποίο είναι ένα τεστ ετεροαναφορών (360-degree test), όπου καλείται ένα άτομο να αξιολογήσει τη ΣΝ ενός άλλου ατόμου που έχουν κάποια εργασιακή σχέση (π.χ. προϊστάμενος) (Πλωμαρίτου, 2019). Έπειτα από αναθεωρήσεις και βελτιώσεις προέκυψε το ECI 2.0, το οποίο δίνει μετρήσεις για τις τέσσερις γενικές κατηγορίες ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά 18 δεξιότητες (Πλατσίδου, 2010:82):

1. Αυτοεπίγνωση, που περιλαμβάνει την ικανότητα για γνώση προσωπικών συναισθημάτων, αξιολόγηση του εαυτού και αυτοπεποίθηση.

2. Διαχείριση του εαυτού, που περιλαμβάνει τις ικανότητες για αυτοέλεγχο, διαφάνεια, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία, προσανατολισμό προς επίτευξη στόχων και αισιοδοξία.
3. Κοινωνική επίγνωση, η οποία περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, οργανωτική επίγνωση και προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση.
4. Διαχείριση σχέσεων που περιλαμβάνει την ικανότητα για ανάπτυξη των ικανοτήτων άλλων ατόμων, ηγεσία, επιρροή, καταλυτική αλλαγή, διαχείριση των συγκρούσεων, ομαδικότητα και συνεργασία.

Το ECI χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου που δραστηριοποιείται στο εργασιακό περιβάλλον ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης. Αυτές οι μετρήσεις παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις περιοχές στις οποίες η συναισθηματική του επάρκεια είναι ανεπαρκής και πρέπει να βελτιωθούν, ώστε το άτομο να επιτύχει καλύτερη απόδοση και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εργασία του (Πλατσίδου, 2010).

Το μοντέλο του Goleman παρά την μεγάλη απήχηση που είχε στο επιστημονικό, και όχι μόνο, χώρο, δέχτηκε δριμύτατη κριτική. Διαπιστώθηκε ότι ο Goleman ορίζει και χρησιμοποιεί τη ΣΝ με έναν πολύ ευρύ τρόπο, εμπειρικλείοντας σε αυτή μια μεγάλη ποικιλία ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε κάθε άλλη πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς εκτός από τη γνωστική επίδοση. Επίσης, ασκήθηκε κριτική σχετικά με την ομοιότητα άλλων μοντέλων προσωπικότητας, όπου και σε αυτά η ΣΝ, όπως περιγράφεται, συμπίπτει σε τέτοιο βαθμό με την προσωπικότητα, ώστε δεν τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της ύπαρξης της ως αυτόνομη έννοια. Τέλος, η κριτική αναφέρεται και σε έλλειψη ουσιαστικής επιστημονικής έρευνας από μέρους του Goleman, καθώς ο ίδιος έδωσε περισσότερη έμφαση στην ανάδειξη της πρακτικής χρησιμότητας και στις δυνατότητες εφαρμογής της ΣΝ κυρίως στον εργασιακό χώρο, και όχι στη τεκμηρίωση του θεωρητικού του μοντέλου μέσα από την έρευνα (Πλατσίδου, 2010).

2.3.4 Το μοντέλο των Petrides & Furnham

Οι Petrides και Furnham υποστηρίζουν ότι η ΣΝ διακρίνεται σε δύο είδη. Το πρώτο είδος αναφέρεται στη ΣΝ ως μια γνωστική ικανότητα (cognitive- emotional ability), η οποία αναφέρεται την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να αξιοποιεί πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Αυτό το είδος αναφέρεται σε μια κατηγορία γνωστικής συναισθηματικής νοημοσύνης. Η πιο κατάλληλη μέθοδος για την αξιολόγηση της ΣΝ ως γνωστική ικανότητα είναι μέσω αντικειμενικής μέτρησης,

χρησιμοποιώντας έργα που αξιολογούν την επίδοση με βάση αντικειμενικά κριτήρια (Πλατσίδου, 2010· Πλωμαρίτου, 2019).

Το δεύτερο είδος αναφέρεται στη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait emotional intelligence) ή ως συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (emotional self-efficacy). Αυτό το είδος της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά στις προσωπικές αντιλήψεις και στη διάθεση που έχει κάποιος για την συναισθηματική του κατάσταση και λειτουργικότητα. Συνδέεται στενά με την προσωπικότητα. Μια αποτελεσματική μέθοδος για την αξιολόγησή της ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η μέθοδος των αυτοαναφορών (Πλατσίδου, 2010).

Οι Petrides και Furnham επικεντρώνουν τη μελέτη τους στο δεύτερο είδος ΣΝ, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Μέσα από ανάλυση περίβλεπτων μοντέλων, κατέληξαν σε 15 διαστάσεις, οι οποίες αποτέλεσαν βάση για το δικό τους μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό η ΣΝ *ορίζεται ως ένα σύνολο από συναισθηματικές διαθέσεις και προσωπικές εκτιμήσεις, οι οποίες αφορούν σε συναισθήματα και μπορούν να αξιολογηθούν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών* (Πλατσίδου, 2010:96). Το μοντέλο περιγράφεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1α

Διαστάσεις	Όσοι διαθέτουν σε υψηλό βαθμό αυτήν τη διάσταση, εκτιμούν για τον εαυτό τους ότι...
<i>Προσαρμοστικότητα</i>	είναι ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες.
<i>Διεκδικητική συμπεριφορά</i>	είναι ευθείς, ειλικρινείς και διατεθειμένοι να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους.
<i>Αντίληψη συναισθημάτων (του εαυτού και των άλλων)</i>	είναι σαφείς σε ό, τι αφορά στα συναισθήματα, τα προσωπικά και των άλλων.
<i>Έκφραση των συναισθημάτων</i>	είναι ικανοί να εκφράζουν και να μεταδίδουν τα συναισθήματά τους στους άλλους.
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων (των άλλων)</i>	είναι ικανοί να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.
<i>Ρύθμιση συναισθημάτων</i>	είναι ικανοί να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους συναισθήματα.
<i>(χαμηλή) Παρορμητικότητα</i>	είναι στοχαστικοί και λιγότερο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις παρορμήσεις τους.

<i>Διαπροσωπικές σχέσεις</i>	είναι ικανοί να έχουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	είναι επιτυχημένοι και με αυτοπεποίθηση.
<i>Αυτό- παρακίνηση</i>	διαθέτουν κίνητρα και δεν παραιτούνται εύκολα, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
<i>Κοινωνική επίγνωση</i>	είναι ικανοί να αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα και διαθέτουν άριστες κοινωνικές δεξιότητες.
<i>Διαχείριση του άγχους</i>	είναι ικανοί να αντέχουν στην πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους.
<i>Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα</i>	είναι ικανοί να μπαίνουν στη θέση του άλλου.
<i>Ευτυχία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα</i>	είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι με τη ζωή τους.
<i>Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα</i>	έχουν πεποίθηση ότι όλα θα πάνε καλά και τείνουν να βλέπουν τη θετική πλευρά των πραγμάτων.

Πηγή: Petrides Furnham & Federickson (2004), όπως αναφέρεται στο Πλατσίδου, 2010· Θεοδοσάκη, 2021

Για τη μέτρηση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), το οποίο περιλαμβάνει 153 προτάσεις, όπου το άτομο αξιολογείται ως προς τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις (πίνακας 1α), ως προς τέσσερις πιο γενικούς παράγοντες (ευζωία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) ως προς τη συνολική ΣΝ. Το ερωτηματολόγιο κυκλοφόρησε και σε άλλες εκδόσεις, ενώ μία από τις σύντομες εκδόσεις (30 προτάσεις), εκδόθηκε διαφορετικά για έφηβους (13-17) και διαφορετικά για μικρότερα παιδιά (8-12).

2.3.5 Άλλα μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα τρία μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που περιεγράφηκαν παραπάνω, είναι τα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα σύμφωνα με την βιβλιογραφία, καθώς έχουν αναπτύξει θεωρητικές απόψεις σχετικά με τη φύση, τα περιεχόμενα και τις εφαρμογές της ΣΝ, καθώς και εργαλεία για τη μέτρηση της. Παράλληλα, αποτελούν και τα πιο γνωστά και δημοφιλή μοντέλα της ΣΝ, λόγω της μεγάλης απήχησης τους από το ευρύ κοινό και τον επιχειρηματικό κόσμο. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι ερευνητές που πρότειναν μοντέλα με σκοπό την ερμηνεία και τη μέτρηση της ΣΝ, τα οποία όμως δεν άσκησαν τόσο μεγάλη επιρροή, όσο τα προηγούμενα τρία, και έτσι δεν έγιναν ευρέως

γνωστά. Αξίζει όμως να γίνει μία σύντομη περιγραφή, έτσι ώστε να είναι πιο ολοκληρωμένη η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα μοντέλα της ΣΝ.

2.3.5.1 Το μοντέλο του Cooper

Ο Robert Cooper ασχολήθηκε κυρίως με την εφαρμογή της ΣΝ στη βελτίωση της ηγεσίας. Σύμφωνα με το μοντέλο που πρότεινε, η ΣΝ είναι η ικανότητα να αισθανόμαστε, να κατανοούμε και να εφαρμόζουμε αποτελεσματικά τη δύναμη και την οξύτητα των συναισθημάτων ως πηγή ανθρώπινης ενέργειας πληροφορίας επιρροής και διασύνδεσης (Cooper and Sawaf, 1997:30). Το μοντέλο αυτό αναφέρεται σε τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ: α) συναισθηματικός εγγραμματισμός (emotional literacy), όπου είναι η κατανόηση των συναισθημάτων και του τρόπου με τον οποίο αυτά λειτουργούν, β) συναισθηματική υγεία (emotional fitness), η οποία προϋποθέτει συναισθηματική ισορροπία, γ) συναισθηματική ένταση (emotional intensity), και δ) συναισθηματική αλχημεία (emotional alchemy) (Τσώλη, 2015).

Με βάση το μοντέλο αυτό, ο Cooper κατασκεύασε ένα εργαλείο, για να αξιολογεί τη ΣΝ, το οποίο ονόμασε *Χάρτη του Δείκτη Συναισθηματικότητας* (the EQ-Map). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, όπου το άτομο καλείται να περιγράψει πώς έχει εφαρμόσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη πρόσφατα. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που δίνει το EQ-Map, αφορούν τη ΣΝ ενός ατόμου και πως αυτή μπορεί να εκδηλωθεί σε διάφορες πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής του ζωής. Η θεωρία του Cooper μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα, διότι πολλές από τις ικανότητες και τις δεξιότητες που περιλαμβάνει emπίπτουν στην περιοχή της προσωπικότητας. Για αυτό το λόγο, έχει δεχθεί κριτική, όπως και άλλα μοντέλα ΣΝ που έχουν ως πλαίσιο τη προσωπικότητα (όπως του Bar-on και του Goleman) (Πλατσίδου, 2010).

2.3.5.2 Το τριμερές μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το μοντέλο αυτό διαμορφώθηκε πρόσφατα από τους Mikolajczak, Petrides, Coumans, & Luminet. Στόχος ήταν μια ολοκληρωμένη περιγραφή της ΣΝ, η οποία θα περιλαμβάνει κάθε της έκφανση. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η περιγραφή της ΣΝ γίνεται με αναφορά σε τρία επίπεδα: τη γνώση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Πλατσίδου, 2010).

Το πρώτο επίπεδο αφορά στο *εύρος και τη συνθετότητα της γνώσης*, σχετικά με το συναισθήματα και τη λειτουργία τους. Αφορά δηλαδή στη γνώση που έχει το άτομο για τα συναισθήματα, καθώς και στον τρόπο που τα χειρίζεται σε καταστάσεις

που αυτά εμπλέκονται. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην ικανότητα εφαρμογής της υπάρχουσας γνώσης για τα συναισθήματα και στην ικανότητα εφαρμογής κάποιας στρατηγικής σε διάφορες καταστάσεις που εμπλέκονται τα συναισθήματα. Έμφαση δίνεται στο τι μπορεί να κάνει το άτομο όταν βρίσκεται μέσα σε συναισθηματικές καταστάσεις. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στις προδιαθέσεις που σχετίζονται με το συναίσθημα, δηλαδή την τάση να αντιδρούμε με συγκεκριμένο τρόπο σε διάφορες καταστάσεις που εμπλέκουν συναισθήματα. Στο επίπεδο αυτό δίνεται έμφαση στο τι πραγματικά μπορεί να κάνει το άτομο και όχι στο τι γνωρίζει ότι μπορεί να κάνει. Όπως είναι εμφανές, το τριμερές μοντέλο επιχειρεί να εναρμονίσει τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και να τις ενσωματώσει σε ένα ενιαίο σύστημα με διακριτά μέρη (Πλατσίδου, 2010).

2.4 Τρόποι μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ΣΝ είναι μία έννοια που έχει πολυάριθμες και ποικίλες εφαρμογές στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Έτσι, μέσω μιας ακριβής και σωστής αξιολόγησης αυτής, είναι δυνατό να παραχθούν δεδομένα με σημαντική επιστημονική αξία, τα οποία θα συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της ΣΝ, στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στις συνδέσεις της με τις άλλες έννοιες, ικανότητες και συμπεριφορές. Για αυτό τον σκοπό έχουν κατασκευαστεί ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ) για την μέτρηση της ΣΝ. Από τους πρωτοπόρους στην κατασκευή τέτοιων εργαλείων είναι ο Reuven Bar-On, ο οποίος εξέδωσε το πρώτο τεστ για την μέτρηση της ΣΝ το 1992 (Πλατσίδου, 2010).

Ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο τα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

1. Αυτοαναφορές: Αυτά τα ψυχομετρικά εργαλεία είναι συνήθως σε μορφή ερωτηματολογίου όπου περιλαμβάνουν έναν αριθμό προτάσεων- δηλώσεων, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με την κάθε μια. Η εκτίμηση της συμφωνίας ή διαφωνίας γίνεται με βάση μία κλίμακα τύπου Likert. Η μέθοδος αυτή προτιμάται περισσότερο από τα μικτά μοντέλα.
2. Αναφορές άλλων ή Ετεροαναφορές ή τεστ 360 μοιρών: Αυτά τα ψυχομετρικά εργαλεία είναι επίσης σε μορφή ερωτηματολογίου, με την διαφορά ότι άλλα πρόσωπα (π.χ. δάσκαλοι, συμμαθητές, συνάδελφοι), καλούνται να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου με βάση μια

κλίμακα τύπου Likert. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται επίσης από τα μικτά μοντέλα, αλλά σε πιο σπάνια από τις αυτοαναφορές.

3. Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων : Πρόκειται για ερωτήσεις ή προβλήματα, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει απαντήσεις και λύσεις αντίστοιχα, που έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο, και στην συνέχεια βαθμολογείται για αυτές. Κάθε πρόβλημα ή ερώτηση έχει μία σωστή απάντηση ή η απάντηση είναι διαβαθμισμένη ως προς την ορθότητα της. Σε αυτή την περίπτωση η ΣΝ μετριέται ανάλογα με το σύνολο του βαθμού που συγκέντρωσε ο εξεταζόμενος. Μόνο τα μοντέλα ικανότητας χρησιμοποιούν αυτήν την μέθοδο.

Οι τρεις μέθοδοι αξιολόγησης της ΣΝ που περιεγράφηκαν παραπάνω, εμφανίζουν διαφορά ως προς την ακρίβεια, την αξιοπιστία των μετρήσεων που δίνουν και τις συνθήκες στις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν. Αυτές που φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι οι αυτοαναφορές, καθώς καθιστούν έναν εύκολο τρόπο αξιολόγησης, που μετρά τις προσωπικές εκτιμήσεις των ατόμων για τη ΣΝ. Οι αυτοαναφορές αποτελούν μία μέθοδο συγκέντρωσης υποκειμενικών εκτιμήσεων σχετικά με ποικίλες διαστάσεις της ΣΝ, από πλήθος ερωτηθέντων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, τα δεδομένα αυτά είναι ευάλωτα, καθώς μπορεί να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες, όπως κούραση, κακή διάθεση των συμμετεχόντων, τάση να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και όχι αυθεντικές προσωπικές κ.α. Οι παραπάνω αδυναμίες μπορεί να καταστήσουν προβληματική την μέτρηση της ΣΝ. Παρ' όλα αυτά υποστηρίζεται ότι είναι μία μέθοδος ασφαλή για την μέτρηση της ΣΝ (Πλατσίδου,2010).

Παρόμοια ισχύουν και για τις ετεροαναφορές. Η μέθοδος αυτή δίνει πληροφορίες σχετικά με το πως οι άλλοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές ικανότητες κάποιου. Η αξιοπιστία των μετρήσεων αυξάνεται όταν αυξάνεται και ο αριθμός των ατόμων που εμφανίζουν διαφορετική προσωπική σχέση με τον αξιολογούμενο (πχ. δάσκαλοι, φίλοι, συνεργάτες) και δίνουν τις εκτιμήσεις για αυτόν. Όσο περισσότεροι είναι οι συμμετέχοντες που αξιολογούν τη ΣΝ του ατόμου, τόσο πιο αντικειμενική και αξιόπιστη είναι η μέτρηση. Βέβαια, όσο κι αν υποθέτουμε ότι οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων είναι αντικειμενικές, στην πραγματικότητα είναι υποκειμενικές και μπορεί να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες, όπως προκαταλήψεις, ηθική, ειλικρίνεια κ.τ.λ. (Πλατσίδου,2010).

Η αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων, φαίνεται να ξεπερνά πολλά από τα μειονεκτήματα, σχετικά με την ακρίβεια και την αντικειμενικότητα των δεδομένων, σε σχέση με τις άλλες δύο μεθόδους. Παρά την αντικειμενικότητα που προσφέρει η μέθοδος αυτή, εμφανίζει μία σημαντική δυσκολία: Ποιος μπορεί να υποστηρίξει με έγκυρο τρόπο ποια είναι η σωστή λύση όταν πρόκειται για πληροφορίες συναισθηματικού-κοινωνικού περιεχομένου; Για να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό οι Mayer, Caruso, Salovey (2000), πρότειναν τρεις πιθανούς λόγους βαθμολόγησης των απαντήσεων τέτοιου τύπου. Ο πρώτος είναι η *βαθμολόγηση των λύσεων από ειδικούς*, όπου οι πιθανές απαντήσεις θα διαβαθμίζονται ως προς την ορθότητα τους, από ειδικούς επιστήμονες με γνώσεις σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο δεύτερος τρόπος είναι η *συναινετική βαθμολόγηση των απαντήσεων*, όπου οι απαντήσεις καθορίζονται από αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν ότι ισχύει, το οποίο καθορίζεται από τον μέσο όρο των απαντήσεων που δίνει ένα δείγμα ατόμων. Τέλος, ο τρίτος τρόπος είναι η *βαθμολόγηση των απαντήσεων από άτομα-στόχους*. Στη περίπτωση αυτή οι απαντήσεις καθορίζονται από τα ίδια τα άτομα που είναι δρώντα πρόσωπα στα προβλήματα (όπως ένας ζωγράφος όταν φτιάχνει έναν πίνακα, ή ένας μουσικός όταν φτιάχνει ένα μουσικό κομμάτι), οι οποίοι καλούνται να δηλώσουν ποιες είναι οι σωστές λύσεις ανάλογα με τα συναισθήματα που βίωσαν. Έπειτα, το πρότυπο των ορθών απαντήσεων που προτείνεται από τα άτομα-στόχους χρησιμοποιείται για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των εξεταζόμενων (Πλατσίδου, 2010).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η μέθοδος της αντικειμενικής αξιολόγησης της ΣΝ, μπορεί να μην εμφανίζει τις αδυναμίες που εμφανίζουν οι άλλες δύο μέθοδοι (ανελικρινείς απαντήσεις, υποκριτικές ή κοινωνικά αποδεκτές), εμφανίζει όμως σημαντικές δυσκολίες στη βαθμολόγηση των απαντήσεων που σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να παρακαμφτούν με την χρήση των εναλλακτικών τρόπων βαθμολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω (Πλατσίδου, 2010).

2.5 Σημασία Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πριν αναφερθούμε στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικό να αντιληφθούμε πώς αυτή δημιουργείται στον εγκέφαλο μας και από τι προκαλείται. Ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι φτιαγμένος ώστε να λειτουργεί ως συναισθηματικό ον. Είναι γεγονός ότι η συναισθηματική αντίδραση προηγείται της λογικής, πράγμα που σημαίνει ότι τα αρχικά συναισθήματα μας είναι ισχυροί υποκινητές της συμπεριφοράς. Αυτό οφείλεται στην θέση που βρίσκεται το

μεταιχμιακό σύστημα, η οποία εξασφαλίζει ότι τα συναισθήματα παίζουν ρόλο σε κάθε έκφραση της συμπεριφοράς μας (Bradberry & Greaves, 2006).

Για να γίνει πιο εύκολα κατανοητή η λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην πορεία που ακολουθεί μέσα στον εγκέφαλο. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006:35), «το μονοπάτι που ακολουθεί η ΣΝ ξεκινά μέσα στον εγκέφαλο, στον νωτιαίο μυελό. Οι πρωταρχικές αισθήσεις εισέρχονται εδώ και πρέπει να κάνουν τη διαδρομή μέχρι το μπροστινό μέρος του εγκεφάλου για να μπορέσουμε να σκεφτούμε λογικά την εμπειρία που είχαμε. Πρώτα, όμως, περνούν μέσα από το σύστημα, όπου βιώνονται τα συναισθήματα. Η ΣΝ απαιτεί τη δυναμική επικοινωνία ανάμεσα στο κέντρο λογικής και στο κέντρο συναισθημάτων του εγκεφάλου». Η απόσταση ανάμεσα στο κέντρο λογικής και στο κέντρο των συναισθημάτων του εγκεφάλου καλύπτεται από δισεκατομμύρια νευρώνες, οι οποίοι βοηθούν την μεταφορά πληροφοριών από το ένα κέντρο στο άλλο. Όταν «εφαρμόζουμε» τη ΣΝ, η κυκλοφορία ρέει ομαλά και προς τις δύο κατευθύνσεις. Η αύξηση κυκλοφορίας ενισχύει τη σύνδεση ανάμεσα στο κέντρο λογικής και στο κέντρο συναισθημάτων του εγκεφάλου. Όσο περισσότερο σκεφτόμαστε αυτό που αισθανόμαστε, και αξιοποιούμε το συναίσθημα μας, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η κυκλοφορία. Η έντονη κυκλοφοριακή ροή είναι ο θεμέλιος λίθος για υψηλή ΣΝ.

Η ΣΝ συνδέεται άμεσα με την καθημερινή ζωή. Αναλυτικότερα, η ΣΝ μας δείχνει την ικανότητα που έχει κάποιος στο να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα του και τις γνωστικές ικανότητες του σωστά στην καθημερινή ζωή. Περιλαμβάνοντας τη διαίσθηση, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική ευκαμψία, την προσαρμοστικότητα, τον έλεγχο άγχους, την αρχηγική ικανότητα, την ακεραιότητα, την αυθεντικότητα αλλά και τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, όπου αποτελούν δεξιότητες ζωής, η ΣΝ καθίσταται αναγκαία για μια καλή ζωή. Μάλιστα χαρακτηριστικά ο Θεοδοσάκης (2011), αναφέρει ότι η ΣΝ σχετίζεται με την επιτυχία ενός ανθρώπου στην ζωή του γενικότερα.

Η ΣΝ παραπέμπει σε μια σειρά από ικανότητες, οι οποίες βοηθούν το άτομο να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο, έτσι ώστε να εξασφαλίσει συναισθηματική επάρκεια. Τέτοιους είδους ικανότητες είναι οι παρακάτω (Θεοδοσάκης, 2011:13):

- *Επίγνωση των συναισθημάτων,*
- *έλεγχος των συναισθημάτων,*

- *χειρισμός των συναισθημάτων,*
- *αυτοεπίγνωση,*
- *αποδοχή του εαυτού,*
- *αυτοέλεγχος,*
- *προσωπική υπευθυνότητα,*
- *ποιοτική επικοινωνία,*
- *διεκδικητική στάση,*
- *ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων.*

Ένα βασικό στοιχείο της ΣΝ είναι η «ενσυναίσθηση». Ο όρος αυτός αναφέρεται στη συναίσθηση, στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να συμμετέχει στα προβλήματα και στα βιώματα του άλλου, καθώς και να ακούει «ενεργητικά» τον συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει, εκφράζοντας έτσι αποδοχή και εκτίμηση στο πρόσωπο του.

Σύμφωνα με τους Bradberry and Greaves (2006), τα άτομα που εξασκούν την ΣΝ έχουν την μοναδική ικανότητα να επιτυγχάνουν σε καταστάσεις, όπου άλλοι πασχίζουν να τα καταφέρουν. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η ΣΝ καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε, χειριζόμαστε τις κοινωνικές μας σχέσεις και παίρνουμε προσωπικές αποφάσεις που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα.

Επίσης, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι δεξιότητες της ΣΝ είναι ευέλικτες και μπορεί να αλλάξουν. Επηρεάζονται από τις συνθήκες της ζωής του ατόμου και παρουσιάζουν διακυμάνσεις. Από αυτό φαίνεται ότι η ΣΝ μπορεί να βελτιωθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, εύκολα γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της ΣΝ για την εξέλιξη του ατόμου.

2.6 Συναισθηματικοί τύποι γονέα

Οι ικανότητες και δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών καλλιεργούνται αρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς ασυνείδητα αποτελούν για τα παιδιά τους πρότυπα όσον αφορά στην έκφραση και στη διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς και στη συμπεριφορά και επίλυση προβλημάτων. Παρόλα αυτά ο κάθε γονιός διαφέρει ως προς το χαρακτήρα, τις ικανότητες και τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιεί, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διαφορά των αντιλήψεων και των στάσεων που εμφανίζουν απέναντι στο συναίσθημα και στον τρόπο έκφρασης και διαχείρισης αυτού

(Χατζηχρήστου, 2011). Έτσι δημιουργούνται οι διαφορετικοί τύποι συναισθηματικού γονέα.

Ο ψυχολόγος John Gottman αναλύει τέσσερις διαφορετικούς τύπους διαπαιδαγώγησης που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιδρούν και χειρίζονται τα συναισθήματα των παιδιών τους. Αυτοί οι τύποι γονέων είναι οι εξής (Gottman & Declaire, 2011· Χατζηχρήστου, 2011).:

1. Ο Αδιάφορος Γονέας (The Dismissing Parent)

Ο αδιάφορος γονέας τείνει να αγνοεί, να παραβλέπει ή να υποτιμά τα συναισθήματα του παιδιού του. Θεωρεί ότι τα συναισθήματα είναι ασήμαντα ή ότι το παιδί θα τα ξεπεράσει από μόνο του με την πάροδο του χρόνου. Συχνά χρησιμοποιεί φράσεις όπως "Μην ανησυχείς για αυτό" ή "Δεν είναι τίποτα". Αυτή η στάση μπορεί να οδηγήσει το παιδί στο να αισθάνεται ότι τα συναισθήματά του δεν έχουν αξία και να δυσκολεύεται να τα αναγνωρίσει και να τα διαχειριστεί στο μέλλον.

2. Ο Αποδοκιμαστικός Γονέας (The Disapproving Parent)

Ο αποδοκιμαστικός γονέας όχι μόνο αγνοεί τα συναισθήματα του παιδιού, αλλά τα αντιμετωπίζει με επικριτική διάθεση. Πιστεύει ότι τα συναισθήματα είναι αρνητικά ή ένδειξη αδυναμίας και μπορεί να τα αποδοκιμάζει ή να τα τιμωρεί. Εκφράσεις όπως "Μην είσαι μωρό" ή "Οι μεγάλοι δεν κλαίνε" είναι συνήθειες. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να κάνει το παιδί να αισθάνεται ντροπή ή ενοχές για τα συναισθήματά του, οδηγώντας σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων.

3. Ο Επιτρεπτικός Γονέας (The Laissez-Faire Parent)

Ο επιτρεπτικός γονέας αναγνωρίζει και αποδέχεται τα συναισθήματα του παιδιού του, αλλά δεν θέτει όρια ούτε προσφέρει καθοδήγηση για το πώς να τα αντιμετωπίσει. Ενώ η αποδοχή των συναισθημάτων είναι σημαντική, η έλλειψη καθοδήγησης μπορεί να αφήσει το παιδί μπερδεμένο και ανίκανο να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα συναισθήματά του. Αυτός ο τύπος γονέα μπορεί να δυσκολευτεί να προσφέρει στο παιδί τις δεξιότητες που χρειάζεται για να κατανοήσει και να ρυθμίσει τα συναισθήματά του.

4. Ο Συναισθηματικός Μέντορας (The Emotion Coaching Parent)

Ο συναισθηματικός μέντορας (προπονητής) είναι ο γονέας που αναγνωρίζει και αποδέχεται τα συναισθήματα του παιδιού του και τα χρησιμοποιεί ως ευκαιρία για να διδάξει και να καθοδηγήσει. Αυτός ο γονέας βοηθά το παιδί να κατανοήσει τα συναισθήματά του, να βρει τρόπους να τα εκφράσει κατάλληλα και να αναπτύξει στρατηγικές για τη διαχείρισή τους. Ενθαρρύνει τη συναισθηματική νοημοσύνη του

παιδιού και προάγει μια υγιή σχέση με τα συναισθήματά του. Οι συναισθηματικοί προπονητές χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως "Καταλαβαίνω ότι είσαι θυμωμένος, ας μιλήσουμε για αυτό" και δίνουν στο παιδί τους τα εργαλεία για να διαχειριστεί τις συναισθηματικές του καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Gottman (2011), ο πιο αποτελεσματικός τύπος γονέα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά είναι ο Συναισθηματικός Μέντορας. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την συναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του παιδιού, βοηθώντας το να αναπτύξει δεξιότητες που θα το υποστηρίξουν σε όλη του τη ζωή.

2.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Φύλο

Σύμφωνα με μία ενδελεχή μελέτη του περιεχομένου των πεποιθήσεων των ενηλίκων σχετικά με τις διαφορές του φύλου ως προς τη συναισθηματικότητα, καταδεικνύεται διαφορά των στερεοτύπων όχι μόνο σε σχέση με τα συναισθηματικά στοιχεία, αλλά και σε σχέση με τη παρουσία ή μη, συγκεκριμένων συναισθημάτων. Στη μελέτη των Fabes και Martin (1991), ζητήθηκε από άνδρες και γυναίκες συμμετέχοντες να αξιολογήσουν πόσο συχνά εκφράζονται συνήθως διάφορα βασικά συναισθήματα (όπως θυμός, φόβος, λύπη, χαρά και έκπληξη) και μη βασικά συναισθήματα (όπως συμπάθεια, υπερηφάνεια, ζήλια, μίσος, ενοχή και θαυμασμός) από τα δύο φύλα. Μέσα από αναλύσεις των δεδομένων από τους ερευνητές, φάνηκε ότι οι γυναίκες θεωρήθηκαν πως εκφράζουν, αλλά όχι ότι βιώνουν, και τα δύο είδη συναισθημάτων συχνότερα, συγκριτικά με τους άνδρες. Επιπλέον, οι αναλύσεις ανέδειξαν διαφορές φύλου, στη συναισθηματική έκφραση των βασικών συναισθημάτων. Οι γυναίκες θεωρήθηκε ότι εκφράζουν περισσότερο τη λύπη, τον φόβο, και την αγάπη τους, ενώ οι άνδρες ότι εκφράζουν περισσότερο τον θυμό τους (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2011).

Τα παραπάνω αποτελούν δεδομένα τα οποία συνδέονται με στερεότυπα σχετικά με τη συναισθηματική έκφραση ως προς τα δύο φύλα. Ωστόσο, αποτελούν πραγματικότητα. Μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι άνδρες εκφράζουν περισσότερο ισχυρά συναισθήματα, όπως θυμός, περιφρόνηση κ.α., ενώ οι γυναίκες εκφράζουν περισσότερο θετικά συναισθήματα, όπως ενσυναίσθηση, αγάπη κ.α. Εντούτοις, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η έκφραση των συναισθημάτων και των δύο φύλων, προέρχεται από τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί γύρω από αυτό, τα οποία στερεότυπα φύλου λειτουργούν ως κοινωνικοί και πολιτισμικοί κανόνες που ορίζουν

το πως, το πότε και το από ποιον μπορεί να εκφραστεί το συναίσθημα (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2011).

Παράλληλα, διαφορά εμφανίζεται και στην αντίληψη των συναισθημάτων από τα δύο φύλα. Μέσα από μελέτες που έθεταν τα δύο φύλα να περιγράφουν εκφράσεις του προσώπου για να αναγνωρίσουν το συναίσθημα, φάνηκε ότι οι γυναίκες, χρησιμοποίησαν ένα μεγάλο φάσμα λέξεων, συγκριτικά με τους άνδρες, για να περιγράψουν συναισθηματικές εκφράσεις. Επίσης, ήταν ακριβέστερες στην αναγνώριση των συναισθημάτων χαράς, λύπης, θυμού, αηδίας φόβου, και έκπληξης στις εκφράσεις του προσώπου, όπως και στην αναγνώριση ουδέτερων προσώπων (Niedenthal, Krauth-Gruber, & Ric, 2011).

Το φύλο είναι ένα συνηθισμένο πλαίσιο για να βάζουμε ετικέτες στο συναίσθημα. Τέτοιου είδους γενικεύσεις έχουν προσδώσει στο γυναικείο φύλο χαρακτηρισμούς όπως «οι γυναίκες είναι υπερβολικά ευαίσθητες», ενώ το ανδρικό φύλο έχει χαρακτηριστεί ως «συναισθηματικά αμέτοχο» ή «εκρηκτικό». Η ανάλυση της βαθμολογίας της συναισθηματικής νοημοσύνης των γυναικών, δείχνει ότι οι γυναίκες, κατά μέσο όρο, εμφανίζουν τέσσερις βαθμούς υψηλότερη ΣΝ σε σχέση με αυτή των ανδρών. Η διαφορά αυτή υποδηλώνει ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν συνήθως την δεξιότητα να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους προς όφελος τους. Η υψηλότερη βαθμολογία των γυναικών εμφανίζεται σε τρεις από τις τέσσερις δεξιότητες της ΣΝ, οι οποίες είναι η αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων. Ισοβαθμία των δύο φύλων παρουσιάζεται στην δεξιότητα της αυτοεπίγνωσης. Η μεγαλύτερη διαφορά αυτών εμφανίζεται στη διαχείριση σχέσεων, όπου οι γυναίκες υπερτερούν βαθμολογικά κατά δέκα βαθμούς. Ωστόσο, τα δεδομένα δεν μπορούν να προσφέρουν μία ερμηνεία για αυτό. Θα μπορούσαμε να πούμε ίσως ότι τα αποτελέσματα οφείλονται στο γεγονός πως ήδη από την παιδική ηλικία περιμένουμε από τις γυναίκες να δείξουν ΣΝ, καθώς μέσω των παιχνιδιών «μίμησης» εκφράζουν συναισθήματα και αντιγράφουν εκλεπτυσμένες κοινωνικές συμπεριφορές, όπου είναι αποδεκτές και επιβραβεύονται από τον κοινωνικό περίγυρο. Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει αντίστοιχα και με τα αγόρια (Bradberry & Greaves, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Γονική εμπλοκή

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών ονομάζεται γονική εμπλοκή. Σχετικά με τον όρο αυτό δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί ορισμοί, καθώς οι όροι «γονική συμμετοχή» και «γονική εμπλοκή» είναι νεφελώδεις, επειδή εμπεριέχουν ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών, και αυτό καθιστά δύσκολο τον ακριβή προσδιορισμό τους. Έτσι σε μια προσπάθεια για την αναζήτηση ενός περισσότερο λειτουργικού ορισμού, κάποιοι ερευνητές διχοτόμησαν τις δραστηριότητες των γονέων. Έτσι προέκυψαν οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι (όπως για παράδειγμα η βοήθεια του παιδιού στη σχολική εργασία) και εκείνες οι δραστηριότητες που αφορούν στους γονείς και λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (όπως για παράδειγμα η συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις και αποφάσεις του σχολείου) (Μυλωνάκου, 2019). Ο Bloom (1984, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2009) χρησιμοποιεί τον όρο γονική εμπλοκή, αναφερόμενος στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες θετικές στάσεις. Σύμφωνα με την Χατζηχήστου (2015), φιλοσοφία της γονικής εμπλοκής υποδεικνύει την συνεργασία από κοινού μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και κοινότητας, με σκοπό την βέλτιστη εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών με μοιρασμένη ευθύνη για τη πορεία των μαθητών.

Η γονική εμπλοκή μπορεί να κυμαίνεται από μια τυπική επίσκεψη στο σχολείο έως και συχνές συναντήσεις γονέων- εκπαιδευτικών, καθώς και ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μορφές γονικής εμπλοκής είναι (Γεωργιάς, Μπεζεβέγκης, Γιώτσα, 2006):

- *Ανταλλαγή πληροφοριών με το σχολείο*
- *Συμμετοχή σε συλλόγους γονέων*
- *Προσδοκίες για υψηλή σχολική επίδοση*
- *Ενθάρρυνση και βοήθεια στο παιδί σχετικά με τα μαθήματα*
- *Γενική καθοδήγηση και συναισθηματική υποστήριξη*
- *Παρακίνηση για εξωσχολικό διάβασμα κι άλλες μορφωτικές δραστηριότητες*
- *Βοήθεια στην κατ' οίκον μελέτη*

Έχουν προταθεί δύο βασικές κατηγορίες για την γονική εμπλοκή. Η πρώτη αφορά στη γονική εμπλοκή η οποία επικεντρώνεται στο σχολείο. Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Η δεύτερη κατηγορία στη γονική εμπλοκή επικεντρωμένη στο σπίτι. Κατά αυτήν τη γονική εμπλοκή παρατηρείται ενασχόληση των γονέων με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών αλλά και γενικότερα με την φροντίδα αυτών (π.χ. προετοιμασία ενός καλού πρωινού γεύματος) (Χατζηχρήστου,2015).

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού τους είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία διακρίνεται σε τύπους, με διαφορετική επίδραση του καθενός στο παιδί, ανάλογα με τον τρόπο και την ένταση που ερμηνεύεται από το ίδιο. Οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονικής εμπλοκής είναι οι ακόλουθοι (Γεωργίου, 2012):

1. Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς. Σε αυτή την περίπτωση, η συμπεριφορά του παιδιού που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική εργασία στο σπίτι ρυθμίζεται με διάφορους τρόπους από το γονιό.
2. Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς. Ο έλεγχος αυτός αφορά θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά στη συνείδηση του γονιού μπορεί να συνδέονται π.χ. διατροφή, επιλογή φίλων.
3. Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία. Η εμπλοκή αυτή αφορά τον συστηματικό έλεγχο το τετραδίων και των εργασιών που φέρνει ο μαθητή στο σπίτι, καθώς και την πορεία της ύλης που ακολουθείται από τον καθηγητή της στην τάξη. Παράλληλα, μπορεί να πάρει τη μορφή βοήθειας στη λύση αποριών που το παιδί μπορεί να έχει στα μαθήματά του.
4. Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Αυτός ο τύπος εμπλοκής αφορά την ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητας του παιδιού, η οποία προωθείται από τον γονέα μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων, με σκοπό την καλλιέργεια υφιστάμενων ταλέντων ή ενδιαφερόντων σε θέματα μουσικής τέχνης χορού κ.λπ... Επίσης, στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων περιλαμβάνεται και η γονική συμπεριφορά που αποσκοπεί στη δημιουργία ατμόσφαιρας που υποστηρίζει την εκπαίδευση ως ιδέα μέσα στο σπίτι.
5. Επαφή με το σχολείο. Σε αυτή την κατηγορία της εμπλοκής, οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο με σκοπό να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού στο σχολείο. Παράλληλα, μπορεί να επισκέπτονται το σχολείο για παρακολούθηση σχολικών εορτών και άλλων

εκδηλώσεων ή συμμετοχή σε δραστηριότητες που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων.

3.2 Γονείς και ενημέρωση

Η ενημέρωση των γονέων είναι σημαντική και ενισχύει την εμπλοκή τους. Οι δάσκαλοι μέσω αυτής είναι δυνατό να γνωστοποιήσουν στους γονείς, τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους. Επίσης, θα τους επιστήσουν την προσοχή, έτσι ώστε να αποφύγουν σοβαρά λάθη που κάνουν στην προσπάθεια να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Παράλληλα, μπορούν να τους προτείνουν, να βάλουν ένα πρόγραμμα μελέτης που θα έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά δεν θα επιβαρύνει πολύ το παιδί, ούτε θα έχει ως αποτέλεσμα να χάνει τον ελεύθερο του χρόνο.

Επίσης, πολύ σημαντική είναι η ενημέρωση οικογενειών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι οικογένειες στις οποίες νοσεί σοβαρά κάποιο μέλος της οικογένειας, οι οικογένειες μεταναστών, ακόμη και οικογένειες που είναι στα όρια της φτώχειας. Σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις, η οικογένεια, εκτός από τα τρέχοντα προβλήματα, έχει να αντιμετωπίσει και τις αντιδράσεις του παιδιού απέναντι σε αυτά. Συνεπώς, η οικογένεια σε αυτή την φάση πρέπει να προσπαθήσει ώστε ο ψυχικός κόσμος του παιδιού να βγει αλώβητος από τις επιδράσεις που δέχεται λόγω των οικογενειακών προβλημάτων (Κρεμπερ, 2011). Έτσι λοιπόν, μέσω της ενημέρωσης, το σχολείο θα έχει γνώση για τις καταστάσεις που περνά το παιδί, και αντίστοιχα θα ακολουθήσει τον ανάλογο τρόπο διαχείρισης του συγκεκριμένου παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του. Παράλληλα, θα συμβουλευσει τους γονείς πως να χειριστούν οι ίδιοι την κατάσταση σε ψυχολογικό αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, προκειμένου να επηρεαστεί θετικά η επίδοσή του.

3.3 Σύγχρονα μοντέλα για την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας

Εξαιτίας της έλλειψης ενός λειτουργικού ορισμού της γονικής εμπλοκής, πραγματοποιήθηκε από μελετητές μια κατηγοριοποίηση των διαφορετικών τύπων της και έτσι προέκυψαν διάφορα μοντέλα σχετικά με αυτή, τα οποία κυριαρχούν στη διεθνή βιβλιογραφία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γονική εμπλοκή είναι μια πολυδιάστατη έννοια, καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και συμπεριφορών των γονέων, οι οποίες εκδηλώνονται τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, οι ερευνητές

ανέπτυξαν κάποιες τυπολογίες-μοντέλα της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία αναφέρονται συνοπτικά στο παρόν κεφάλαιο:

3.3.1 Το οικοσυστημικό μοντέλο του U. Bronfenbrenner

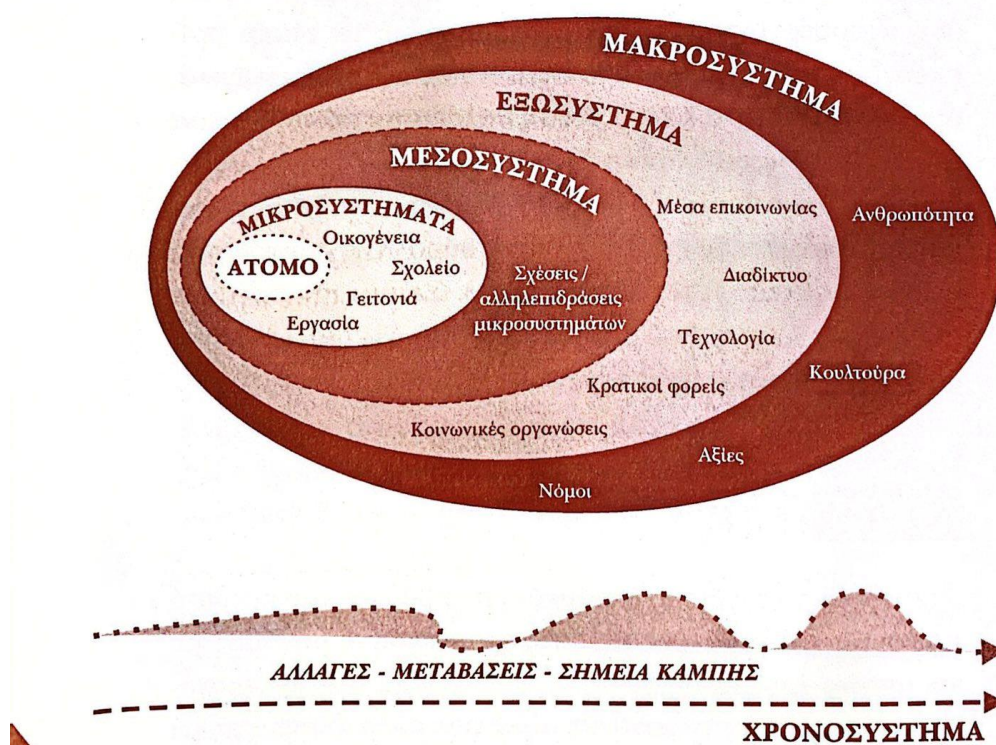
Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο, το άτομο σε όλη την διάρκεια της ζωής του αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ενός συστήματος αλληλεπιδραστικών σχέσεων, οι οποίες καταλήγουν να συγκροτούν το περιβάλλον. Ο Bronfenbrenner, υποστήριξε ότι το άτομο συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο δεν μπορούν να προκαθοριστούν ούτε και να προσδιορισθούν επακριβώς. Κάποιες από αυτές τις επιδράσεις είναι άμεσες και καταλυτικές για τον τρόπο που σκέπτεται και συμπεριφέρεται και συχνά προέρχονται από τα συστήματα με τα οποία βρίσκεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο κ.α. Άλλες επιδράσεις επηρεάζουν έμμεσα το άτομο μέσα από την επίδραση που ασκούν σε άλλα μικρότερα συστήματα, όπως είναι η νομοθεσία στο σχολείο, η οικονομία στην κοινότητα κ.λπ.

Στο μοντέλο αυτό το ενδιαφέρον εστιάζεται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται (Μυλωνάκου, 2018). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, το παιδί συμμετέχει ταυτόχρονα σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων (Μυλωνάκου, 2019):

1. Τα μικροσυστήματα, όπου αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και συμπεριλαμβάνουν όλες τις οργανωμένες μονάδες με τις οποίες αλληλοεπιδρά. Μέσα σε αυτά είναι η οικογένεια, του σχολείου και η γειτονιά.
2. Το μεσοσύστημα, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι διασυνδέσεις και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα, στα οποία συμμετέχει το παιδί, όπως είναι σχέσεις σχολείου οικογένειας. Όσο αυξάνεται η ποσότητα και βελτιώνεται η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στο μεσοσύστημα, τόσο πιο ευνοϊκό γίνεται το περιβάλλον του συστήματος για την προαγωγή της θετικής ανάπτυξης του παιδιού.
3. Το εξωσύστημα, στο οποίο το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα σε ότι διαδραματίζεται σε αυτό. Αυτά που συμβαίνουν στο έξω σύστημα επηρεάζουν αναπόφευκτα τη λειτουργία τόσο του μεσοσυστήματος όσο και των μικροσυστημάτων.

4. Το μακροσύστημα, το οποίο είναι ένα εξελισσόμενο σύστημα, μέσω του οποίου καθορίζονται σε επίπεδο γενικής πολιτικής και θεσμών οι αποφάσεις που φθάνουν στο παιδί μέσα από τα ενδιάμεσα συστήματα που μεσολαβούν. Σε αυτό επικρατούν οι αξίες, η νομοθεσία, η κουλτούρα κ.α.
5. Το χρονοσύστημα, το οποίο δεν είναι ακόμα σύστημα, αλλά ένας τρόπος για να μιλήσει κανείς για τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη. Τέτοιου είδους μεταβάσεις και αλλαγές αντιμετωπίζει το παιδί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του όπου μπορεί να το επηρεάζουν σημαντικά.

Στην Εικόνα 1 εμφανίζονται οι πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων:



Εικόνα:1 Απεικόνιση του οικοσυστημικού μοντέλου γονικής εμπλοκής

Πηγή: Μυλωνάκου, 2019:262

Έτσι λοιπόν, το άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα αυτά τα συστήματα και από τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες δεν μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια. Κάποιες από αυτές είναι καταλυτικές για τον τρόπο που σκέπτεται και συμπεριφέρεται το άτομο, ενώ άλλες το επηρεάζουν έμμεσα μέσω της επίδρασης που ασκούν σε άλλα συστήματα (Μυλωνάκου, 2019).

3.3.2 Μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein

«Η Epstein υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις

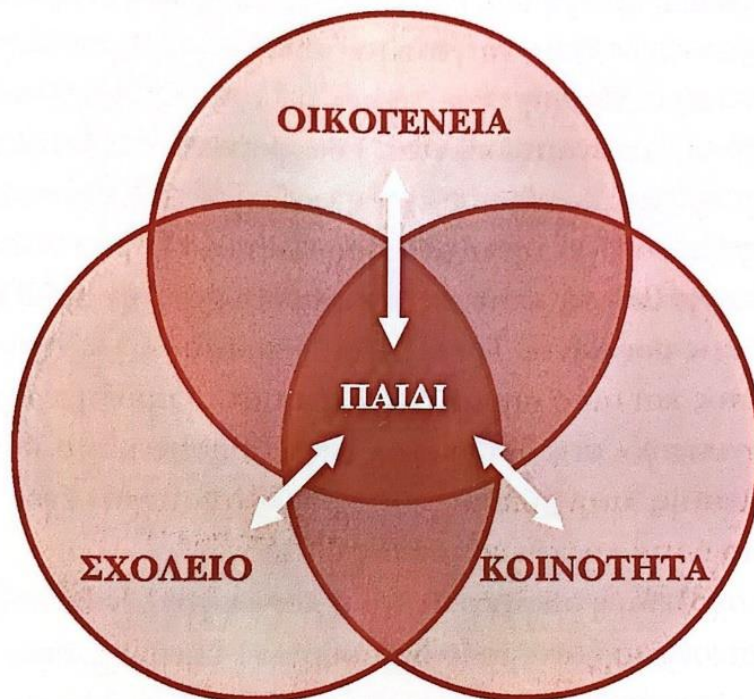
οικογένειες τους» (Μυλωνάκου, 2018:102). Η J. Epstein, προσδιορίζει έξι τύπους γονικής εμπλοκής στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Σε αυτούς τους τύπους, προτείνονται κάποιες δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη συνεργασίας των παραπάνω τριών συστημάτων, καθώς και της επικοινωνίας αυτών. Οι έξι τύποι σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι οι παρακάτω (Γεωργίου, 2009·Μυλωνάκου, 2019):

1. Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, να υπάρχει δηλαδή μια αμφίδρομη επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών.
2. Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο. Το σχολείο να προσελκύει τους γονείς ώστε να προσφέρουν εθελοντικά.
3. Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι. Παροχή βοήθειας της οικογένειας από το σχολείο, με σκοπό τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι.
4. Βοήθεια στη κατ' οίκον εργασία του παιδιού. Να υπάρξει πληροφόρηση των γονέων, σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μελέτη στο σπίτι, αλλά και γενικά στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.
5. Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου. Να υπάρχει συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, μέσω εκπροσώπων που θα είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά σε φορείς και κυβερνητικές επιτροπές.
6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Να υπάρξει συνδυασμός πόρων και υπηρεσιών από την ευρύτερη κοινότητα, με σκοπό την ενίσχυση των δραστηριοτήτων του σχολείου και της οικογένειας.

Το μοντέλο αυτό, ουσιαστικά περιγράφει τα τρία συστήματα (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), καθώς και τις δυνατές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα σε αυτά, και θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί, έχει ως στόχο την λειτουργική συνύπαρξη των τριών αυτών συστημάτων. Μέσω των πρακτικών οδηγιών και υποδείξεων και συμβουλών που προσφέρει προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, διευκολύνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μυλωνάκου, 2019).

Με άλλα λόγια το σφαιρικό μοντέλο της Epstein υποστηρίζει ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα και το σημείο τομής τους είναι το παιδί (Γεωργίου, 2011). Έτσι, οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής σε αυτό το μοντέλο παριστάνουν γραφικά τα τρία ευρύτερα

περιβάλλοντα, που προαναφέρθηκαν, μέσα στα οποία οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα είναι ότι, το μοντέλο της Epstein, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του, όχι μόνο στις λειτουργικές σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αλλά και στην ενεργοποίηση της κοινότητας, η οποία μέσα από διάφορους «πόρους» μπορεί να υποστηρίξει τόσο το σχολείο όσο και την οικογένεια. Η Εικόνα 2 απεικονίζει το μοντέλο της Epstein:

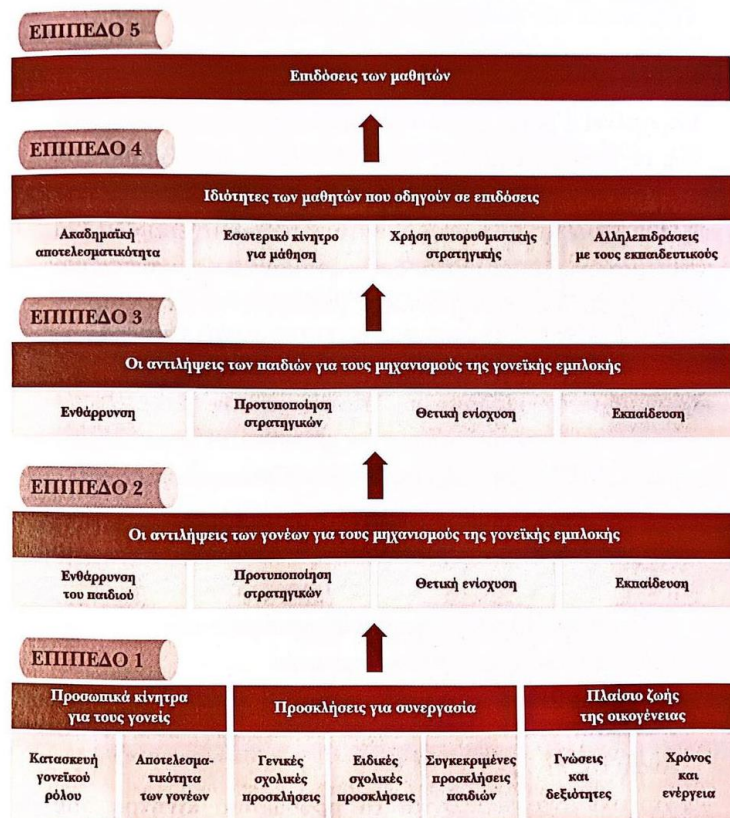


Εικόνα 2: Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Joyce Epstein

Πηγή: Μυλωνάκου, 2019:282

3.3.3 Το μοντέλο του των Hoover-Dempsey και Sandler για τη γονική εμπλοκή

Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι γονείς θα πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και συγκροτείται από πέντε επίπεδα που εμφανίζονται στην Εικόνα 3:



Εικόνα 3: Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή

Πηγή: Μυλωνάκου, 2019:305

Με βάση το παραπάνω σχεδιάγραμμα (Μυλωνάκου, 2018:132):

1. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται:

A. Τα προσωπικά κίνητρα των γονέων για ενεργή ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

B. Οι προσκλήσεις για συνεργασία που απευθύνονται σε «σημαντικούς άλλους» και δημιουργούν επιπλέον κίνητρα για τους γονείς, με σκοπό την ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Γ. Το πλαίσιο ζωής της οικογένειας (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, προ υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες γονέων και χρονική διαθεσιμότητα αυτών).

2. Το δεύτερο επίπεδο αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Σε αυτό το μοντέλο εντάσσονται:

« A. Η ενθάρρυνση του παιδιού κατά την εκτέλεση των σχολικών εργασιών

B. Η προτυποποίηση ορισμένων βασικών στρατηγικών και πρακτικών

Γ. Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς του

Δ. Η παροχή εκπαίδευσης από τους γονείς προς το παιδί»

3. Στο τρίτο επίπεδο του μοντέλου προσδιορίζονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονικής εμπλοκής με τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε στο δεύτερο επίπεδο. Σε αυτό το επίπεδο γίνεται αναφορά στις αντιλήψεις του ίδιου του παιδιού στους παρακάτω τομείς (Μυλωνάκου, 2018:136) :

«Α. Οι τρόποι με τους οποίους κάποιος από την οικογένεια συνήθως το ενθαρρύνει και το υποστηρίζει κατά την εκτέλεση της σχολικής εργασίας

Β. Η προτυποποίηση ορισμένων βασικών στρατηγικών και πρακτικών

Γ. Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού από την οικογένεια

Δ. Η παροχή εκπαίδευσης από την οικογένεια στο παιδί.»

4. Στο τέταρτο επίπεδο του μοντέλου αναφέρονται οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε αυτό το επίπεδο εντάσσονται (Μυλωνάκου, 2018:141):

Α. Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, δηλαδή κατά πόσο θεωρούν ότι είναι ικανοί να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σχολικές τους εργασίες.

Β. Το εσωτερικό (προσωπικό) κίνητρο για μάθηση

Γ. Η χρήση της «αυτό-ρυθμιστικής» στρατηγικής, η οποία αναφέρεται στην δυνατότητα των μαθητών να ρυθμίζουν από μόνοι τους μέσα από τις πεποιθήσεις τους και τη συμπεριφορά τους τις διαδικασίες εκείνες που προωθούν τη μάθηση και τη ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

5. Το πέμπτο επίπεδο κάνει αναφορά στις επιδόσεις των μαθητών αξιοποιώντας το τεστ TCAP, το οποίο είναι ένα τεστ πολλαπλών επιλογών που αναφέρεται σε δεξιότητες σχετικές με τη γλώσσα, την ανάγνωση, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, κ.α.. (Μυλωνάκου, 2018).

Συνοψίζοντας το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler προσφέρει τη δυνατότητα να κατανοηθούν σε βάθος οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και πόσο επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες.

3.3.4 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας- σχολείου των Rayan και Adams

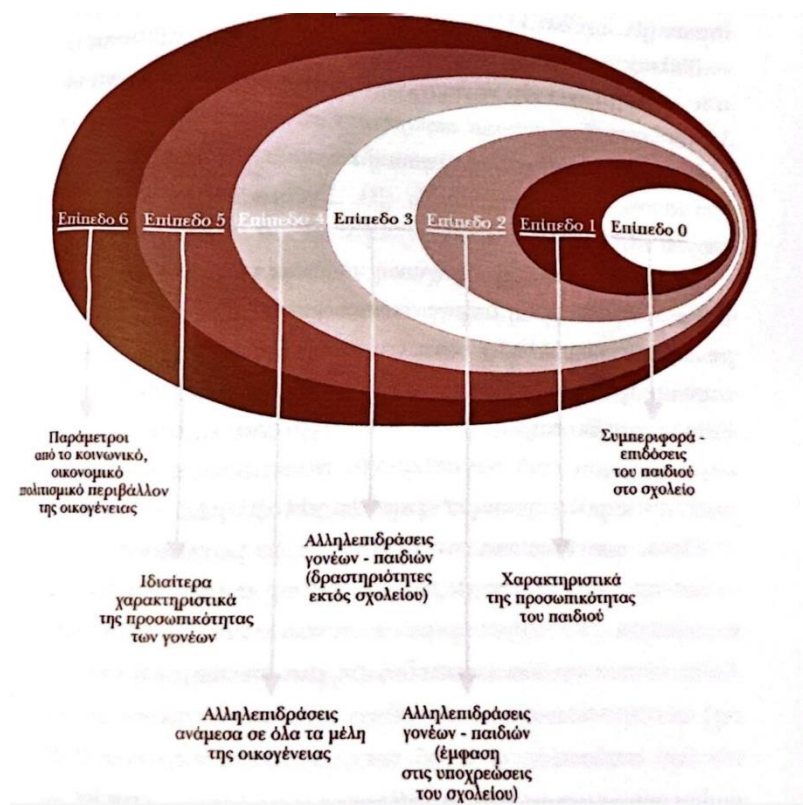
Το μοντέλο των Rayan και Adams αφορά τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συνεργασία σχολείου και οικογένειας στη σχολική επιτυχία των μαθητών, αλλά και

γενικά στην κοινωνική προσαρμογή τους. Βασική παραδοχή αυτού αποτελεί ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας, αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν μέρος στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του. Με άλλα λόγια, κάθε παράμετρος που συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο φαίνεται να επηρεάζει όλες τις υπόλοιπες, αλλά και να επηρεάζεται από αυτές.

Οι Rayan και Adams υποστηρίζουν ότι η επίδραση που δέχεται το παιδί από αυτές τις παραμέτρους είναι διαφορετική. Κάποιες από αυτές επηρεάζουν το παιδί άμεσα και άλλες πιο έμμεσα. Για όλες βέβαια προβλέπεται μία ιεράρχηση σε επίπεδα (έξι συνολικά) σε σχέση με το παιδί που τοποθετείται στη βάση (επίπεδο μηδέν στο μοντέλο). Αυτό αποτελεί τη δεύτερη παραδοχή του μοντέλου.

Μια τρίτη παραδοχή του μοντέλου είναι αυτή που επισημαίνει ότι οι συνέπειες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση διαφόρων παραμέτρων τείνουν να είναι πιο έντονες όταν τα χαρακτηριστικά των ατόμων ή οι διεργασίες που εκτελούν ανήκουν σε επίπεδα (βλέπε Εικόνα 4) που βρίσκονται πιο κοντά μεταξύ τους.

Η ιεράρχηση των επιπέδων αποτυπώνεται στην εικόνα 4, στην οποία γίνεται φανερό ότι το μοντέλο συγκροτείται από ορισμένα επίπεδα, όπου κάθε ένα εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές. Κάθε επίπεδο αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό (0 έως 6), ο οποίος δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους.



Εικόνα 4: Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου

Πηγή: Μυλωνάκου, 2019:299

Εν κατακλείδι, το μοντέλο αυτό εστιάζει το ενδιαφέρον του στο παιδί-μαθητή και στα άμεσα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος του, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στη επίδραση που δέχεται από αυτούς σχετικά με την σχολική επιτυχία του, αλλά και την επιτυχία στον κοινωνικό χώρο (Μυλωνάκου, 2018).

Αναγκαιότητα στη σημερινή εποχή αποτελεί η αποτελεσματική επικοινωνία και η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν ληφθούν υπόψη τα παραπάνω μοντέλα, τα οποία συμβάλλουν στην βελτίωση της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

3.4 Σχέση οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας

Η μελέτη της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια αλλά και την κοινότητα, με κύριο άξονα την οργανωμένη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και με βασικό στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, συγκροτεί σήμερα ένα γόνιμο επιστημονικό πεδίο, στο οποίο εξελίσσονται πολλά και σημαντικά ερευνητικά προγράμματα στο διεθνή χώρο. Έρευνες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα της σχέσης της οικογένειας με την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω της συμμετοχής της πρώτης στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο (Μυλωνάκου, 2019).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι πολλές έρευνες και μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει πολλαπλές θετικές επιδράσεις, όχι μόνο στην επίδοση των μαθητών, αλλά και γενικότερα στην αγωγή και τη συμπεριφορά τους, καθώς και στην αύξηση της αποδοτικότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των σχολικών μονάδων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Αναλυτικότερα, η επίτευξη της καλής συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου, αποδεδειγμένα, έχει ευνοϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές αφού μέσω αυτής επηρεάζεται και η στάση που έχουν για το σχολείο, τους δασκάλους, τα κίνητρα μάθησης, τη σχολική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση. Παράλληλα βελτιώνει και τη συμπεριφορά τους, μειώνοντας τα προβλήματα πειθαρχίας και αυξάνοντας τις προσδοκίες σε σχέση με το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2015). Φυσικά, θετικές είναι οι επιδράσεις και για την σχολική μονάδα, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι μέσω της σχέσης γονέων-σχολείου, διασφαλίζεται η διατήρηση του καλού παιδαγωγικού κλίματος και ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Κρεμπς, 2011).

Το σχολείο έχει ανάγκη από τις πληροφορίες που μπορεί να δώσει ο γονέας, σχετικά με την υγεία, τις συνήθειες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού. Τέτοιες πληροφορίες μπορεί να αφορούν και σοβαρά οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν την συμπεριφορά του παιδιού, και είναι καλό να τις γνωρίζει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το παιδί. Η πληροφόρηση μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην προσέγγιση των παιδιών από τους δασκάλους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα για εκείνα που πιθανόν να ζουν σε ένα επιβαρυντικό περιβάλλον. Σε τέτοιες συνθήκες έχει φανεί ότι η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, ενισχύει τη ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού, καθιστώντας το ικανό να ανταπεξέλθει στις αντίξοες συνθήκες της ζωής του (Χατζηχρήστου, 2015).

Για να υπάρχει όμως μια τέτοια σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, πρέπει να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς πρέπει να επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να ενημερώνονται για την επίδοση των παιδιών τους, αλλά και για τις δραστηριότητες αυτών, ενώ παράλληλα θα ενημερώνουν και αυτοί από την πλευρά τους σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Κρίνεται σημαντική και η συμμετοχή των γονέων σε διάφορες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο, καθώς και η βοήθεια των παιδιών στο σπίτι, σε βαθμό φυσικά που επιτρέπει και την ελεύθερη βούληση των παιδιών αλλά και την ύπαρξη ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, φέρνοντας αντικείμενα στην τάξη, βιβλία ή συλλογές τους, μιλώντας για το επάγγελμα τους ή για τα χόμπι τους, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια δίνοντας περισσότερες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, ώστε να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή κ.ά. (Ντολιοπούλου, 2006).

Σχετικά με την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας έχουν διατυπωθεί και κάποια εκπαιδευτικά προβλήματα που έχουν την βάση τους στην ανισότητα μεταξύ των οικογενειών και στο υπόβαθρο γενικότερα της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Δοδονστάκη (2001), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας και κατά επέκταση της σχολικής επίδοσης του παιδιού επηρεάζεται και από την συνοχή της οικογένειας. Αναλυτικότερα, οι οικογένειες με υψηλό βαθμό συνοχής τείνουν να έχουν

επιτυχημένους μαθητές στο σχολείο, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με αυτές που έχουν χαμηλό βαθμό συνοχής.

Έτσι λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, αποδεχόμενοι ότι οι γονείς είναι «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών μαζί με τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, καλό είναι να υπάρχει συμφωνία μεταξύ του τρόπου και του περιεχομένου μελέτης του σχολείου με αυτό του σπιτιού. Έτσι, κυριαρχεί ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ των δύο πλευρών (σχολείου-οικογένειας), στο οποίο υπάρχει συμβιβασμός. Επίσης, αποφεύγεται η δυσαρμονία των στόχων ανάμεσα στους δύο φορείς και συνακόλουθα δεν πραγματοποιούνται προστριβές και αντιθέσεις, οι οποίες είναι ικανές να μπερδέψουν το παιδί και να το οδηγήσουν στην χαμηλή σχολική επίδοση.

3.5 Παράγοντες επίδρασης στη σχέση σχολείου-οικογένειας

Σημαντική καθίσταται σήμερα η μελέτη της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Σύμφωνα με την Μυλωνάκου (2018), τίθεται πρόβλημα στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, διαπιστώνοντας αποτυχία εμπλοκής της οικογένειας από το σχολείο, αλλά και αδυναμία της ίδιας της οικογένειας να διεκδικήσει και να πετύχει την παρουσία και την ενεργό συμμετοχή της στην εκπαίδευση των παιδιών. Σε αυτό φυσικά συμβάλει ο τύπος της οικογένειας σε σχέση με την επικοινωνία με το σχολείο, αλλά και ο τύπος του σχολείου. Παρακάτω θα γίνει αναφορά σχετικά με την τυπολογία των οικογενειών, αλλά και του σχολείου.

3.5.1 Τύποι οικογενειών

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου (2019) οι τύποι των οικογενειών είναι οι παρακάτω:

1. Οικογένειες που αντιμετωπίζουν δύσκολες οικονομικές συνθήκες. Οι οικογένειες αυτές συνήθως διαθέτουν περιορισμένες δυνατότητες φροντίδας για τα παιδιά τους. Συχνά αισθάνονται ντροπή ή φόβο για τους δασκάλους και το σχολείο αποτελεί για αυτούς πηγή κακών ειδήσεων για τα παιδιά τους. Πολλές φορές αισθάνονται αντικείμενο διακρίσεων, λόγω της κατάστασης που βιώνουν.
2. Οικογένειες με επίκεντρο το παιδί. Στις οικογένειες αυτές, υπάρχει η σύνδεση μεταξύ σχολικής επιτυχίας και επιθυμίας της εξασφάλισης της οικονομικής κατάστασης του παιδιού τους. Αναλυτικότερα, θεωρούν πως οι καλές σχολικές επιδόσεις, οδηγούν σε ένα επάγγελμα που θα τους αποκαταστήσει οικονομικά στο μέλλον. Συχνά υπάρχει

αμφισβήτηση απέναντι στο σχολείο, σχετικά με την κατάλληλη προσοχή που πιστεύουν οι ίδιοι ότι πρέπει να δίνουν στα παιδιά τους, και εμφανίζονται πολλές φορές ενοχλημένοι λόγω της έλλειψης, σύμφωνα με αυτούς, ανάλογη προσοχής προς τα παιδιά τους. Από την άλλη, αυτοί είναι οι γονείς που επιθυμούν να εργασθούν για το σχολείο, διεκδικώντας την ηγεσία μεταξύ άλλων γονέων, ή προσφέροντας βοήθεια σε παιδιά που το έχουν ανάγκη.

3. Οικογένειες με επίκεντρο τους γονείς. Σε αυτές τις οικογένειες, οι γονείς αφιερώνονται στην καριέρα τους, χωρίς βέβαια να αδιαφορούν για την σχολική ζωή του παιδιού τους. Πρόκειται για γονείς με σοβαρούς οικονομικούς πόρους που διαθέτουν εκπαίδευση, και επιλέγουν τα καλύτερα σχολεία για τα παιδιά τους, προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους με την πρόσληψη ειδικών επαγγελματιών (ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η γονεϊκή εμπλοκή ποικίλει ανάλογα με την τυπολογία της κάθε οικογένειας.

3.5.2 Τύποι σχολείου

Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας επηρεάζεται φυσικά και από τον τύπο του κάθε σχολείου. Παρακάτω αναφέρεται συνοπτικά η τυπολογία του σχολείου σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζει την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών (Μυλωνάκου, 2018):

1. Το σχολείο « φρούριο», το οποίο έχει την τάση να προστατεύει το σχολείο από όλους τους «έξω» ανεξάρτητα από το ποιοι είναι αυτοί. Έτσι, οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τη διεύθυνση, χωρίς την εμπλοκή ατόμων από το ευρύτερο περιβάλλον της κοινότητας και χωρίς φυσικά την πρόβλεψη για επαφή με την οικογένεια.
2. Το σχολείο των προκαθορισμένων-ελεγχόμενων προσκλήσεων, το οποίο υποστηρίζει ότι χρειάζεται τους γονείς, αλλά ο προσδιορισμός του ρόλου της οικογένειας αποφασίζεται από το ίδιο το σχολείο, το οποίο είναι αυτό που θα ενημερώσει τις οικογένειες με ποιον τρόπο θα βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι, καθώς και πώς σε ποιες περιπτώσεις θα συνεισφέρουν οι γονείς στο σχολείο.
3. Το σχολείο « ανοιχτό στην οικογένεια», το οποίο υποστηρίζει ότι οικογένειες μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το σχολείο, μέσω αξιόλογων ιδεών, αλλά

και συζητήσεων στο πλαίσιο της τάξης, σχετικά με τις πολιτισμικές καταβολές, παραδόσεις και την επαγγελματική ζωή της κάθε οικογένειας.

4. Το σχολείο προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, στο οποίο εμπλέκεται στις σχολικές ενέργειες το σύνολο της κοινότητας με σκοπό την εξασφάλιση της σχολικής επιτυχίας, της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης για όλους τους μαθητές.

Τέλος, σε συμπλήρωση των παραπάνω, σημαντικό είναι να αναφερθεί και η οικονομική κατάσταση του ατόμου, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή. Έχει αποδειχθεί ότι γονείς ευκατάστατοι, έχουν πιο αυξημένη θετική εμπλοκή από αυτούς που αντιμετωπίζουν οικονομική δυσπραγία. Παράλληλα, παρατηρήθηκε εμπειρικά ότι σχολεία σε πιο υποβαθμισμένες οικονομικά περιοχές, επικοινωνούν με τις οικογένειες κυρίως για την αναφορά προβλημάτων των παιδιών τους και όχι για θετική αναφορά προς αυτά (Χατζηχρήστου, 2015).

3.6 Γονικό στυλ

Μετά την αναφορά της τυπολογίας των οικογενειών και του σχολείου, σημαντικό είναι να γίνει λόγο για το γονικό στυλ. Είναι ένας δείκτης εμπλοκής αλλά από την οπτική γωνιά των παιδιών. Πολλές φορές, ένας γονιός μπορεί να θεωρεί βοηθητική τη στάση του, όμως από το παιδί να αποκωδικοποιείται ως καταπιεστική (Γεωργίου, 2001β).

Το γονικό στυλ διακρίνεται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: συμμετοχικό, αυταρχικό, παραχωρητικό και αδιάφορο. Κάθε κατηγορία έχει διαφορετικές επιπτώσεις στη σχολική εμπειρία και την ανάπτυξη των παιδιών.

1. **Συμμετοχικό Στυλ (authoritative):** Το συμμετοχικό γονικό στυλ χαρακτηρίζεται από την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους και την υποστήριξή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς που ακολουθούν αυτό το στυλ είναι παρόντες, ενθαρρυντικοί και συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες. Δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον που ενισχύει τη σχολική επίδοση και την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον συνήθως έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Epstein, 2001).

2. **Αυταρχικό Στυλ (authoritarian):** Το αυταρχικό γονικό στυλ συνδυάζει υψηλές απαιτήσεις και περιορισμένη συναισθηματική υποστήριξη. Οι γονείς που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες και περιμένουν υπακοή χωρίς αμφισβήτηση. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε μια εξωτερική συμμόρφωση, αλλά συχνά περιορίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Έρευνες έχουν συνδέσει το αυταρχικό στυλ με χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο και μειωμένη δημιουργικότητα (Baumrind, 1966).
3. **Παραχωρητικό Στυλ (permissive):** Οι γονείς με παραχωρητικό στυλ είναι λιγότερο απαιτητικοί και δίνουν περισσότερη ελευθερία στα παιδιά τους. Αυτή η προσέγγιση χαρακτηρίζεται από χαμηλή επιβολή κανόνων και ελαστικότητα στην πειθαρχία. Ενώ τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερη ελευθερία, μπορεί να έχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπειθαρχίας και υπευθυνότητας. Έχουν την τάση να παρουσιάζουν λιγότερη ακαδημαϊκή επιτυχία και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην επίτευξη των στόχων τους (Maccoby & Martin, 1983).
4. **Αδιάφορο Στυλ (neglectful):** Το αδιάφορο γονικό στυλ χαρακτηρίζεται από την απουσία τόσο απαιτήσεων όσο και συναισθηματικής υποστήριξης. Οι γονείς που ακολουθούν αυτό το στυλ επιδεικνύουν περιορισμένο ενδιαφέρον για τη ζωή και την πρόοδο των παιδιών τους. Αυτή η έλλειψη εμπλοκής μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και αδυναμία ανάπτυξης θετικών κοινωνικών σχέσεων. Τα παιδιά με γονείς που υιοθετούν αδιάφορο στυλ συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά και στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Steinberg et al., 1992).

Το γονικό στυλ φαίνεται να επηρεάζει μιας σειρά από δείκτες ακαδημαϊκής επιτυχίας και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Γεωργίου, 2011β).

3.7 Οφέλη από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί τον κεντρικό θεσμό μέσω του οποίου τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού τους, ενσωματώνονται στην κοινωνία και διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι η οικογένεια διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το οικογενειακό

περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την προσπάθεια και τη δέσμευση του μαθητή για την επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων (Stewart, 2008).

Αυξανόμενος εμφανίζεται ο αριθμός των ερευνών όπου δείχνουν ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα στα μαθήματα του σχολείου όταν οι γονείς τους αναμιγνύονται και συμμετέχουν ενεργά στη μελέτη τους (Erstein, 2001· Hanna, 1998). Πράγματι, οι γονείς μπορούν αν ενθαρρύνουν άμεσα τη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση παιδιών τους με το να εμπλέκονται ενεργά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Wentzel, 1999).

Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, καθώς και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους γονείς, έχει σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση. Οι γονείς δεν περιορίζονται μόνο στο να επηρεάζουν τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολικό του περιβάλλον, αλλά μπορούν επίσης να διαμορφώσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων. Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν άλλες σημαντικές πτυχές, όπως οι συνήθειες μελέτης και οι στρατηγικές μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να καθορίσουν την ακαδημαϊκή επίδοση και την επιτυχία του παιδιού (Stewart, 2008).

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου (2019), τα αποτελέσματα από την σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι θετικά. Αναλυτικότερα, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές, καθώς μέσω αυτής, βελτιώνονται οι σχολικές τους επιδόσεις, εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος στην τάξη, ολοκληρώνουν τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι με πιο υπεύθυνο τρόπο, δημιουργείται μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον, κ.α..

Θετικές συνέπειες υπάρχουν και για τους γονείς, καθώς όταν εμπλέκονται στις δραστηριότητες των παιδιών τους, είτε στο σχολείο, είτε στο σπίτι, βελτιώνονται οι σχέσεις με τα παιδιά τους, εκτιμούν την εργασία και την αποτελεσματικότητα των δασκάλων, παίρνουν ικανοποίηση από την νέα σχέση με τον σχολείο, καθώς και από την πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά τους.

Τέλος, η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας εμφανίζει πλεονεκτήματα και για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί με την συμμετοχή των γονέων βελτιώνουν τις θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους και

διευρύνουν και ενισχύουν τις διδακτικές τους πρακτικές μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις.

3.8 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Ακόμα και αν η επιθυμία επαφής μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν δεδομένη και από τις δύο πλευρές, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Ένας τέτοιος περιορισμός είναι οι αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας και οι δυσλειτουργίες που αυτές προκαλούν. Πιο συγκεκριμένα, αυτό αφορά τις οικονομικές, αλλά και τις κοινωνικές δυσκολίες (έλλειψη χρόνου, έλλειψη γνώσεων, μονογονεϊκή οικογένεια κ.ά..) που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες. Επίσης, παράγοντας που δυσχεραίνει την επικοινωνία, είναι οι πιθανοί ψυχολογικοί ή οι κοινωνικοί περιορισμοί των εμπλεκομένων. Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν είτε τους γονείς, είτε τους εκπαιδευτικούς και συνήθως προέρχονται από προηγούμενες άσχημες δικές τους εμπειρίες.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών του γονιού απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία. Οι στάσεις αυτές επηρεάζουν τον βαθμό εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μορφωμένες μητέρες γνώριζαν περισσότερα σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, είχαν πιο στενή επικοινωνία με τον δάσκαλο και είχαν την τάση να αναλαμβάνουν δράση με σκοπό την διαχείριση προβλημάτων του παιδιού τους (Γεωργίου, 2009).

Πέραν όλων των παραπάνω, η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου επηρεάζονται από άλλες δυσκολίες που προκύπτουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν ορισμένες στάσεις και διεργασίες που παρεμποδίζουν τη σχέση αυτή όπως είναι (Χατζηχρήστου, 2015):

1. Αντίσταση απέναντι στη συνεργασία οικογένειας- σχολείου,
2. Στερεοτυπικές απόψεις και συμπεριφορές απέναντι σε άτομα και περιστατικά.
3. Αδυναμία αναγνώρισης της θετικής δυναμικής της διαφορετικότητας μέσα στο σχολείο και τη τάξη.
4. Έλλειψη εμπιστοσύνης στη συνεργασία, που έχει ως στόχο τη προώθηση της μάθησης και της εξελεγκτικής διαδικασίας της ανάπτυξης.

5. Τάση για κατηγορία και τοποθέτηση ταμπελών.
6. Έλλειψη ενσυναίσθησης για το άλλο άτομο.
7. Αδυναμία αναγνώρισης της σημασίας της σχέσης σχολείου-οικογένειας.

Τέλος, άλλος ένας περιορισμός είναι τα θεσμικά, αλλά και τα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και αφορούν ζητήματα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (πώς θα εμπλακούν, πώς θα τους αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εμπλοκή, κ.α..) (Μυλωνάκου, 2018).

3.9 Προσέλκυση γονέων για συμμετοχή στο σχολείο

Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο είναι ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχία των παιδιών. Για να επιτευχθεί όμως η συμμετοχή καλό θα ήταν να προσελκύσουμε τους γονείς με διάφορες τακτικές. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς θα μπορούσαν να προσεγγιστούν με τους παρακάτω τρόπους (Μυλωνάκου, 2019):

- Χρήση γλώσσας με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι γονείς
- Ενημέρωση μέσω φυλλαδίων για τις δραστηριότητες του σχολείου
- Επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς, είτε μέσω τηλεφώνου, είτε μέσω συναντήσεων
- Δημιουργία ευκαιριών μάθησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον από τους γονείς (πχ. ώρες διδασκαλίας από τους γονείς, ιστορίες από γονείς σχετικά με το πολιτισμό τους, κ.ά..)
- Εκπαίδευση αλλοδαπών γονέων με σκοπό την γνωριμία με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
- Χρήση διαδικτύου με σκοπό την διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους γονείς
- Ανάθεση εργασιών στο σπίτι, οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων
- Δημιουργία δραστηριοτήτων στο σχολείο και πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή σε αυτές, με σκοπό να μοιραστούν προσωπικά ταλέντα τους και να μυήσουν τα παιδιά στον χώρο της τέχνης τους (Doll, Zucker & Brehm, 2009).

Ένα σχολείο που κάνει τους γονείς να νιώθουν οικεία έχει περισσότερους και πιο ενεργητικούς επισκέπτες. Επίσης, ένα σχολείο που έχει αντιληφθεί την σημαντικότητα της συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία,

διοργανώνει δραστηριότητες με στόχο την εμπλοκή όχι μόνων των γονέων που ήδη συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και των γονέων που λόγω ποικίλων λόγων απέχουν από αυτήν (Γεωργίου, 2009). Τα παραπάνω εκτός του ότι βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, έχουν και ευεργετικά οφέλη στην ακαδημαϊκή βελτίωση των παιδιών.

3.10 Γονική εμπλοκή και Φύλο

Η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση έχει μελετηθεί εκτενώς ως καθοριστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, με το φύλο των γονέων να παίζει σημαντικό ρόλο στη φύση και το βαθμό αυτής της εμπλοκής. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μητέρες, κατά κανόνα, έχουν πιο ενεργή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ οι πατέρες συχνά εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους και σε μικρότερο βαθμό. Αυτό οφείλεται τόσο σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες όσο και σε στερεότυπα σχετικά με τους ρόλους των φύλων (Epstein et al., 2002· Fan & Chen, 2001).

Σύμφωνα με την Epstein και τους συνεργάτες της (2002), η ΓΕ περιλαμβάνει έξι κύριες διαστάσεις: τη βελτίωση των γονικών δεξιοτήτων, την επικοινωνία με το σχολείο, τον εθελοντισμό σε σχολικές δραστηριότητες, τη μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων για το σχολείο και τη συνεργασία με την κοινότητα. Οι μητέρες, λόγω κοινωνικών προσδοκιών και παραδοσιακών ρόλων, συνήθως επικεντρώνονται στις δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι και στην επικοινωνία με τους δασκάλους. Αυτές οι μορφές εμπλοκής σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επιτυχία των παιδιών, καθώς οι μητέρες επιδιώκουν συχνά να διασφαλίσουν ότι το παιδί τους έχει ένα υποστηρικτικό και διαρκώς επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης (Weiss et al., 2009).

Αντίθετα, οι πατέρες τείνουν να διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους, όπως την παροχή ηθικής και οικονομικής υποστήριξης και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που συνδέονται με την εξωσχολική εκπαίδευση και τη σωματική ανάπτυξη του παιδιού (Anvisati et al., 2010). Παρότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός, παραμένει περιορισμένος σε σύγκριση με αυτόν των μητέρων, κυρίως λόγω στερεοτύπων που συνδέουν τη μητέρα με την ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών (Skaliotis, 2009).

Μια μετα-ανάλυση των Dincer (2018) και Kaya (2019) έδειξε ότι η ενεργή γονική εμπλοκή – όπως η βοήθεια στη μελέτη, η επαφή με το σχολείο και η υποστήριξη στις σχολικές υποχρεώσεις – συνδέεται στενά με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών.

Ωστόσο, η εμπλοκή αυτή συχνά διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο του γονέα. Οι μητέρες, λόγω της αυξημένης εμπλοκής τους στις σχολικές δραστηριότητες και τις σχολικές σχέσεις, αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς με τους δασκάλους και έχουν μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού. Η διαφορά αυτή μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από κοινωνικούς παράγοντες που ενθαρρύνουν τις μητέρες να είναι πιο ενεργά συνδεδεμένες με τη σχολική ζωή των παιδιών (Fan & Chen, 2001· Weiss et al., 2009). Οι επιπτώσεις αυτής της διαφοροποίησης είναι σημαντικές, καθώς η ποιοτική γονική εμπλοκή μπορεί να μειώσει τα κενά επίδοσης μεταξύ των μαθητών.

Εν κατακλείδι, η ΓΕ αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκπαίδευση των παιδιών, με τις μητέρες και τους πατέρες να προσφέρουν διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές μορφές υποστήριξης. Ωστόσο, είναι αναγκαία η διασφάλιση ισότιμης και ολοκληρωμένης εμπλοκής και από τους δύο γονείς, ώστε τα παιδιά να απολαμβάνουν ένα ισορροπημένο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Γονική Εμπλοκή

Η οικογένεια είναι το κέντρο όπου το παιδί μαθαίνει τη ζωή. Μια από τις βασικές λειτουργίες αυτής είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, να μάθει δηλαδή να μοιράζεται με τους ανθρώπους γύρω του συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες και γνώσεις (Παπάς, 1997). Η οικογένεια έχει μεγάλη επίδραση και στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία, ωστόσο, εξαρτάται από τη συναισθηματική ωριμότητα των μελών της (Τσιτούρα, 1990).

4.1 Τύποι Γονέων και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Μεγάλη επίδραση φαίνεται να έχουν οι τύποι των γονέων στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονικές πρακτικές, επηρεάζουν τον αυτό-έλεγχο του παιδιού (Baurmid, 1966,1967), την κοινωνικότητα του (van de Boom, 1994), την κοινωνική επάρκεια του (Kuczyinski & Kochanka, 1995), τα προβλήματα συμπεριφοράς (Webster & Straton, 1998) και τις στρατηγικές διαχείρισης (Meesters & Muris, 2004).

Έρευνες ασχολήθηκαν με τις αντιλήψεις των παιδιών για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς τους και την επιρροή που έχουν αυτές στη ΣΝ των παιδιών. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν τους γονείς τους ως πρότυπα, όπου οι ίδιοι ενθάρρυναν τις συμπεριφορές των παιδιών που επιδείκνυαν ΣΝ, είχαν υψηλότερο βαθμό στη κλίμακα μέτρησης της ΣΝ (Martinez- Pons, 1999).

Από έρευνα που έκαναν οι Alegre και Benson (2004), φάνηκε ότι ο αυστηρός έλεγχος και η αυστηρή διαπαιδαγώγηση έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της ΣΝ. Ενώ, η διαπαιδαγώγηση του διαλεκτικού γονέα, εμφάνισε θετική συσχέτιση με υψηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας. Πολλές έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ των τύπων γονέων και της ΣΝ έχουν καταλήξει ότι το διαλεκτικό στυλ είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για τη ΣΝ. Αντίθετα, αρνητική συσχέτιση ως προς την παραπάνω ικανότητα εμφανίζουν οι παραχωρητικοί και αυταρχικοί γονείς, ενώ οι αδιάφοροι φαίνεται να είναι αυτοί που έχουν καταστρεπτικό αντίκτυπο στη ΣΝ των παιδιών (Δημητράκη, 2012).

Παρόμοια έρευνα ανέδειξε ότι οι γονείς με αυταρχικό στυλ έχουν παιδιά με χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, σε σχέση με τα παιδιά όπου γονείς υιοθετούν ένα δημοκρατικό στυλ. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω, αξίζει να τονιστεί ότι οι γονείς είναι καλό να συνειδητοποιήσουν ότι ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, έχει ως αποτέλεσμα την θετική ενέργεια του παιδιού και κατά επέκταση τη καλύτερη

σχολική επίδοση. Έτσι, οι γονείς οφείλουν αν είναι υποστηρικτικοί και δημοκρατικοί με τα παιδιά τους, να τα ενθαρρύνουν και να τα επιβραβεύουν (Δημοπούλου, 2009). Παράλληλα, ο Κλωντ Στάινερ (2005), αναφέρει ότι οι γονείς προκειμένου να ωθήσουν τα παιδιά τους στην ανάπτυξη της ΣΝ, πρέπει αρχικά να είναι οι ίδιοι συναισθηματικά νοήμονες. Επίσης, να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους τρόπους για να «μεταδώσουν» τη ΣΝ τους, μέσω της ειλικρίνειας, της έλλειψης εξουσίας, της δήλωσης των συναισθημάτων, της αποφυγής ελέγχου, της κατανόησης, της διδαχής της συναισθηματικής αυτό-άμυνας και την υπομονής.

4.2 Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, σχολική επίδοση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ΣΝ είναι ένα στοιχείο της συμπεριφοράς που μπορεί να αποκτηθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Μέσω αυτής το άτομο, και ιδιαίτερα τα παιδιά, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ικανότητες, αναγνωρίζουν και χειρίζονται τα συναισθήματά τους και εξοικειώνονται με την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Στο παραπάνω μεγάλη σημασία έχει η σχέση του γονιού με το σχολείο και κατά επέκταση με τον εκπαιδευτικό. Μέσω αυτής, μπορεί να αυξηθεί όχι μόνο η ΣΝ των παιδιών, αλλά και η ΣΝ των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ατομικών και ομαδικών συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όπου ο εκπαιδευτικός θα ενημερώνει τον γονέα σχετικά με τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου, ώστε η σχέση τους να μην επικεντρώνεται μόνο στον μαθησιακό τομέα. Παράλληλα, θα πληροφορεί σχετικά με τη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό χώρο και όχι μόνο για τις μαθησιακές επιδόσεις αυτού. Οι παραπάνω στρατηγικές θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη ΣΝ γονέων και παιδιών (Θεοδοσάκης, 2021).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου (2019), τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και καλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όταν ζουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου οι σχέσεις τους με τους γονείς τους χαρακτηρίζονται από πλούσια λεκτική επικοινωνία που διαμορφώνει έναν καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, καθώς και από παραμέτρους συναισθηματικής υποστήριξης. Αναλυτικότερα, οι Vahedi και Nikdel (2011), διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στη ΣΝ των γονέων, τη γονική εμπλοκή και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Αναφέρουν ότι οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παρέχοντας

υποστήριξη και ενθάρρυνση. Αυτή η γονική εμπλοκή έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς οι γονείς που κατανοούν και διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης. Έτσι, η ΣΝ των γονέων μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός-στόχοι της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων με τη γονική εμπλοκή. Αναλυτικότερα, με τη χρήση ερωτηματολογίου επιδιώκεται η ανάδειξη των συναισθηματικών τύπων γονέων και η σχέση τους με την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Έτσι, ως επιμέρους στόχοι της μελέτης τίθενται:

- η διερεύνηση του συναισθηματικού τύπου γονέα στον οποίο ανήκει το δείγμα της έρευνας,
- η μελέτη της επίδρασης του συναισθηματικού τύπου γονέα στη σχολική ζωή του παιδιού (πχ. βοήθεια και έλεγχος στο σπίτι των σχολικών μαθημάτων, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, παρουσία σε σχολικές εκδηλώσεις κα.),
- η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας των ερωτηθέντων γονέων στην εμπλοκή αυτών στη σχολική ζωή των παιδιών,
- η διερεύνηση της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των ερωτηθέντων γονέων στη συναισθηματική νοημοσύνη αυτών,
- η διερεύνηση του τύπου του συναισθηματικού γονέα που έχει μεγαλύτερη και μικρότερη γονική εμπλοκή.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν σχετικά με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και τη συναισθηματική νοημοσύνη των γονέων;
2. Επηρεάζεται η γονική εμπλοκή από το φύλο και την ηλικία του γονέα;
3. Επηρεάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη του γονέα από το μορφωτικό επίπεδο;
4. Ποιος τύπος συναισθηματικού γονέα φαίνεται να έχει αυξημένη γονική εμπλοκή;
5. Ποιος τύπος συναισθηματικού γονέα φαίνεται να έχει μειωμένη γονική εμπλοκή;

5.3 Αναγκαιότητα -Χρησιμότητα της έρευνας

Με το πέρασμα των χρόνων το ενδιαφέρον για την ΣΝ, ως σημαντικό παράγοντα για την ψυχολογική και κοινωνική ευημερία, όλο και αυξάνεται. Έτσι πραγματοποιούνται έρευνες που συνδέουν την ΣΝ με διάφορους τομείς, όπως την εργασία και τη γονικότητα. Η κατανόηση του ρόλου της ΣΝ στη γονική πρακτική είναι αναγκαία για την προαγωγή υγιών οικογενειακών σχέσεων. Οι γονείς που κατανοούν και ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ασφάλειας και υποστήριξης για τα παιδιά τους. Οι γονείς που εμφανίζουν υψηλή ΣΝ είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν θετικές γονικές πρακτικές που ενισχύουν την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους. Έρευνες δείχνουν ότι η ΣΝ των γονέων συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά (González et al, 2021· Lim, You, & Ha, 2015).

Παράλληλα, η ΣΝ έχει συνδεθεί με την σχολική επίδοση, υποστηρίζοντας ότι η ΣΝ των γονέων μπορεί να επηρεάσει θετικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Η ΓΕ που ενισχύεται από υψηλή ΣΝ συνδέεται με καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και θετική συμπεριφορά στα παιδιά (Lim, You, & Ha, 2015). Η συσχέτιση της ΣΝ με την σχολική επίδοση και τη ΓΕ κατ' επέκταση, καθιστά την έρευνα σημαντική για εκπαιδευτικούς και γονείς που επιδιώκουν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους.

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, εστιάζοντας στη βελτίωση της ΣΝ και της ΓΕ. Αυτά τα προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη ανατροφή των παιδιών και στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Η ανατροφή παιδιών με υγιή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη είναι κρίσιμη για το μέλλον της κοινωνίας. Έτσι, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ΣΝ των γονέων επηρεάζει αυτήν την ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των γονικών πρακτικών.

Επιπρόσθετα, παρά τις υπάρχουσες έρευνες, υπάρχει ανάγκη για περισσότερες μελέτες που να εξετάζουν την άμεση σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων και της γονικής εμπλοκής, καθώς και τα αποτελέσματα αυτής της συσχέτισης στα παιδιά τους. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να συμβάλει σε αυτό. Παράλληλα, μέσω αυτής, θα προστεθούν πολύτιμες γνώσεις στη βιβλιογραφία, ενισχύοντας την κατανόηση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των

γονέων και γονικής εμπλοκής. Αυτό θα βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων θεωριών και πρακτικών που υποστηρίζουν την ψυχική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συνεισφέρει στη βιβλιογραφία, καθώς και στη βελτίωση των γονικών πρακτικών και την ευημερία των παιδιών, παρέχοντας νέες προοπτικές και λύσεις που θα βοηθήσουν τόσο τις οικογένειες όσο και την ευρύτερη κοινωνία.

5.4 Μέθοδος και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η προσέγγιση του θέματος έγινε μέσω της ποσοτικής έρευνας, και πιο συγκεκριμένα μέσω της μεθόδου του ερωτηματολογίου, η οποία βοήθησε στη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος και συνεπώς πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Ο συνδυασμός δύο ερωτηματολογίων οδήγησε σε αξιόπιστες συσχετίσεις μεταξύ ΣΝ και ΓΕ. Τα δύο ερωτηματολόγια παρατίθενται στο παράρτημα στο τέλος της παρούσας έρευνας.

Το πρώτο εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε από τον καθηγητή ψυχολογίας John Gottman (Gottman, 2011), και ανέδειξε τον συναισθηματικό τύπο του κάθε γονέα. Μέσα από 81 ερωτήσεις Σ-Λ, όπου καλούνται να απαντήσουν γονείς που έχουν παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσδιορίζεται ο συναισθηματικός τύπος που ανήκει ο κάθε γονιός ανάλογα με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζει, και πιο συγκεκριμένα ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζει τα συναισθήματα του φόβου, της λύπης και του θυμού των παιδιών αλλά και του ίδιου. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου οδηγούν σε τέσσερις συναισθηματικούς τύπους γονέα που είναι, οι αποστασιοποιημένοι, οι επικριτικοί- αποδοκιμαστικοί, οι επιτρεπτικοί- παραχωρητικοί και οι συναισθηματικοί μέντορες και έχουν αναλυθεί στο δεύτερο κεφάλαιο που γίνεται αναφορά στη ΣΝ.

Το δεύτερο εργαλείο μέτρησης είναι η Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (Γεωργίου, 2009), η οποία περιλαμβάνει είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στοιχείο που εν μέρει υποδηλώνει και τη συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή των γονέων ορίζεται ως γονική εμπλοκή (parental involvement). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε παράγοντες: (α) επαφή- εμπλοκή στο σχολείο, (β) βοήθεια με κατ' οίκον εργασία, (γ) έλεγχος συμπεριφοράς, (δ) άγχος-υπερπροστατευτικότητα και (ε) ανάπτυξη ενδιαφερόντων και

προσωπικότητας. Όλα τα ερωτήματα απαντώνται με βάση το 0 «Δεν ισχύει καθόλου», το 1 αντιστοιχεί στο «Ισχύει ελάχιστα», 2 στο «Ισχύει λίγο», 3 στο «Ισχύει αρκετά» και το 4 αντιστοιχεί στο «Ισχύει πάρα πολύ».

Ο παράγοντας «επαφή- εμπλοκή στο σχολείο» αναφέρεται στις ενέργειες των γονέων να επισκέπτονται συχνά το σχολείο και να ενημερώνονται για την απόδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον (Γεωργίου, 2012). Αυτός ο παράγοντας περιλαμβάνει τρία (3) ερωτήματα, όπως «Όταν με καλούν στο σχολείο, φροντίζω να πηγαίνω» και «Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου».

Ο παράγοντας «βοήθεια με κατ' οίκον εργασία» αφορά την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους σχετικά με τις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2012), αυτός ο παράγοντας αντικατοπτρίζει τη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως έλεγχος των βιβλίων και βοήθεια με απορίες. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τέσσερα (4) ερωτήματα, όπως «Βοηθώ το παιδί μου με τις σχολικές του εργασίες στο σπίτι» και «Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου για να ξέρω σε ποιο σημείο βρίσκονται σε κάθε μάθημα».

Ο παράγοντας «έλεγχος συμπεριφοράς» αναφέρεται στις προσπάθειες των γονέων να ελέγχουν την εξωσχολική συμπεριφορά των παιδιών τους, θεωρώντας ότι αυτή συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τις σχολικές επιδόσεις. Αυτός ο παράγοντας περιλαμβάνει τέσσερα (4) ερωτήματα, όπως «Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου» και «Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα».

Ο παράγοντας «άγχος-υπερπροστατευτικότητα» αφορά τις ενέργειες των γονέων που εκδηλώνονται ως άγχος ή υπερπροστατευτικότητα προς το παιδί τους, είτε όταν αυτό βρίσκεται στο σπίτι είτε όταν είναι εκτός. Αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται με συνεχείς ελέγχους και επιτηρήσεις της συμπεριφοράς του παιδιού. Επίσης, μπορεί να συνδέεται με την σχολική απόδοση και συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και με άλλες δραστηριότητες, όπως εκδρομές και κατασκηνώσεις. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει δεκατρία (13) ερωτήματα, όπως «Ανησυχώ όταν έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα», «Όταν δεν είναι μαζί μου ανησυχώ αν είναι εντάξει», και «Τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει, π.χ., κατασκήνωση ή διακοπές».

Ο παράγοντας «ανάπτυξη ενδιαφερόντων και προσωπικότητας» αφορά τις προσπάθειες των γονέων να αναπτύξουν τις πρόσθετες κλίσεις και ενδιαφέροντα των παιδιών τους, όπως μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων σε μουσική, χορό κ.ά. Αυτός ο παράγοντας περιλαμβάνει τρία (3) ερωτήματα, όπως «Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων, π.χ., μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά».

5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της ερευνητικής μελέτης, πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων μέσω δύο ερωτηματολογίων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms, η οποία επέτρεψε την αυτόματη συγκέντρωση και αποθήκευση των απαντήσεων. Αρχικά συντάχθηκαν τα ερωτηματολόγια στη πλατφόρμα Google Forms, τα οποία δημιουργήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση των αντιλήψεων και των απόψεων των γονέων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη ΣΝ και τη ΓΕ. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους ερωτηθέντες ήταν περίπου 15 λεπτά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από Ιανουάριο έως Ιούνιο του 2024.

Έπειτα, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε γονείς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω προσωπικών επαφών και συστάσεων, καθώς και μέσω κοινωνικών δικτύων και ομάδων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στην ευκολία προσβασιμότητας και διαθεσιμότητας, καθώς και στην προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική και οι γονείς είχαν την ευχέρεια να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια σε χρόνο που τους εξυπηρετούσε. Για την ενίσχυση της συμμετοχής, έγιναν υπενθυμίσεις μέσω των μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν.

Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και παρείχαν τη συναίνεσή τους πριν τη συμμετοχή τους. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, τα ερωτηματολόγια εξετάστηκαν προσεκτικά και τα δεδομένα προετοιμάστηκαν για ανάλυση μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 22.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία συλλογής δεδομένων αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους και απαιτητικούς τομείς της παρούσας έρευνας, καθώς παρέχει τη βάση

πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν τα τελικά συμπεράσματα και τα ευρήματα της μελέτης, η διάρκεια της ήταν έξι μήνες, προκειμένου να συμπληρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων. Αρχικά, η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε με την προετοιμασία και το σχεδιασμό των εργαλείων συλλογής (ερωτηματολόγια). Σημαντικό βήμα στη διαδικασία αυτή ήταν η πιλοτική δοκιμή των εργαλείων για τη διασφάλιση της καταλληλότητας και της εγκυρότητάς τους. Μέσω της πιλοτικής δοκιμής, διαπιστώθηκαν τυχόν αδυναμίες ή προβλήματα στη διατύπωση των ερωτήσεων και πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες τροποποιήσεις πριν την έναρξη της κύριας φάσης συλλογής δεδομένων.

5.6 Το δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας, με επιλογή τυχαίου δείγματος μέσω στόμα με στόμα. Ως δειγματοληψία ευκολίας εννοείται μια μέθοδος δειγματοληψίας κατά την οποία τα άτομα επιλέγονται για συμμετοχή σε μια έρευνα με βάση την ευκολία πρόσβασης και διαθεσιμότητάς τους για τον ερευνητή, και όχι μέσω τυχαίων ή συστηματικών διαδικασιών. Συχνά χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου ο ερευνητής επιθυμεί να συγκεντρώσει γρήγορα δεδομένα ή όταν οι πόροι και ο χρόνος είναι περιορισμένοι. Παρά το γεγονός ότι η δειγματοληψία ευκολίας παρέχει γρήγορη και οικονομική πρόσβαση σε ένα δείγμα, παρουσιάζει περιορισμούς όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο γενικό πληθυσμό, καθώς τα άτομα που συμμετέχουν μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού (Bryman, 2017).

Σχετικά με το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, ο αριθμός των απαντήσεων ήταν 195, εκ των οποίων 24 ήταν άνδρες και 171 γυναίκες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο αριθμός των ανδρών ήταν αρκετά μικρότερος σε σχέση με αυτό των γυναικών. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 30 ετών έως και πάνω από 60. Από τον πίνακα 1 γίνεται φανερό ότι ο μεγαλύτερος πληθυσμός του δείγματος ήταν σε ηλικία 31-40 ετών με αριθμό ατόμων 96, ο επόμενος μεγαλύτερος 41-50 ετών με αριθμό ατόμων 71, στη συνέχεια η ηλικιακή κατηγορία έως 30 ετών με αριθμό ατόμων 17, η προτελευταία αφορούσε 51-60 ετών με αριθμό ατόμων 10 και τέλος μόνο ένα άτομο εμφανίστηκε στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 60.

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων κυμαινόταν από Γυμνάσιο έως και ΑΕΙ/ΤΕΙ. Ο μεγαλύτερος αριθμός του δείγματος εμφανίστηκε στο επίπεδο εκπαίδευσης του ΑΕΙ/ΤΕΙ με αριθμό ατόμων 135, ενώ έπεται πρώτα το επίπεδο του Λυκείου και μετά του Γυμνασίου με αριθμό ατόμων 56 και 4 αντίστοιχα.

Τέλος, σημαντική διαφορά εμφανίστηκε στο δείγμα σχετικά με το χώρο παραμονής. 170 άτομα του δείγματος εμφανίστηκε να διαμένουν στη πόλη και μόλις 25 στην επαρχία. Στον πίνακα 1 που παρουσιάζεται παρακάτω, αναγράφονται αναλυτικά το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος:

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<u>Φύλο</u>		
Άνδρας	24	12.3
Γυναίκα	171	87.7
<u>Ηλικία</u>		
Έως 30 ετών	17	8.7
31-40 ετών	96	49.2
41-50 ετών	71	36.4
51-60 ετών	10	5.1
Πάνω από 60 ετών	1	0.5
<u>Εκπαίδευση</u>		
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	4	2.1
Απόφοιτος/η Λυκείου	56	28.7
Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	135	69.2
<u>Διαμονή οικογένειας</u>		
Επαρχία	25	12.8
Πόλη	170	87.2

5.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στατιστικές μέθοδοι προκειμένου να εξεταστούν οι υποθέσεις της έρευνας και να εξαχθούν συμπεράσματα. Οι μέθοδοι αυτές περιλαμβάνουν την Περιγραφική Στατιστική, τον Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r), το T-test και την Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA).

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η Περιγραφική Στατιστική για την περιγραφή και την αναλυτική παρουσίαση των βασικών μεταβλητών της έρευνας που είναι η ΣΝ και η ΓΕ. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Αυτά τα στατιστικά στοιχεία παρείχαν μια πρώτη εικόνα της κατανομής των δεδομένων.

Έπειτα χρησιμοποιήθηκε ο Συντελεστής Συσχέτισης Pearson (r) για να εξεταστεί η γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ο Συντελεστής Συσχέτισης Pearson (r) υπολογίζει την ένταση και την κατεύθυνση της συσχέτισης, παρέχοντας μια τιμή μεταξύ -1 και 1. Τιμές κοντά στο 1 ή -1 υποδηλώνουν ισχυρή θετική ή αρνητική συσχέτιση, αντίστοιχα, ενώ τιμές κοντά στο 0 υποδηλώνουν ασθενή ή μηδενική συσχέτιση (Field, 2016). Μέσω αυτού έγιναν συσχετίσεις μεταξύ όλων των τιμών των μεταβλητών, προκειμένου να συσχετισθούν οι δύο μεταβλητές (ΣΝ και ΓΕ) μεταξύ τους και να φανεί η σχέση που έχουν οι συναισθηματικοί τύποι γονέα με τύπους γονικής εμπλοκής.

Ακολούθως χρησιμοποιήθηκε το T-test, για να συγκριθούν οι μέσοι όροι των δύο φύλων με τις τιμές της ΓΕ καθώς και με το σύνολο αυτής, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA). Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την ανάλυση της επίδρασης μίας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών σε μία εξαρτημένη μεταβλητή, εξετάζοντας τις διαφορές μεταξύ των ομάδων (Field, 2016). Στην παρούσα έρευνα, η ANOVA χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν οι διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των δύο μεταβλητών (ΣΝ και ΓΕ). Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση μεταξύ των μέσων τιμών και των τύπων της ΓΕ και του συνόλου αυτής, με τις τρεις ηλικιακές κατηγορίες.

Αντίστοιχα, έγινε και η σύγκριση των τύπων της ΣΝ με τις τρεις κατηγορίες εκπαίδευσης.

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM SPSS 22. Τα δεδομένα εισήχθησαν στο λογισμικό και επεξεργάστηκαν για την εξαγωγή των απαιτούμενων στατιστικών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στα κεφάλαιο έξι, όπου συζητούνται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές και οι συσχετίσεις που βρέθηκαν.

5.8 Περιορισμοί της έρευνας

Στη παρούσα μελέτη, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που μπορεί να επηρεάσουν την γενίκευση και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της. Ένα περιορισμός της έρευνας είναι η ανισότητα στη σύνθεση του δείγματος όσον αφορά το φύλο. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των ανδρών συμμετεχόντων ήταν σημαντικά μικρότερος σε σχέση με τον αριθμό των γυναικών. Αυτός ο ανισότιμος καταμερισμός μπορεί να επηρεάσει την ισορροπία των ευρημάτων και να περιορίσει την ικανότητα εξαγωγής γενικεύσιμων συμπερασμάτων για όλους τους γονείς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά τη δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, η οποία ήταν δειγματοληψία ευκολίας, με την επιλογή των συμμετεχόντων να γίνεται μέσω τυχαίας διάδοσης στόμα με στόμα και μέσω προσωπικών επαφών. Παρόλο που αυτή η μέθοδος παρείχε πρόσβαση σε ένα ευρύ κοινό, ενδέχεται να έχει οδηγήσει σε μη τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων, δηλαδή οι συμμετέχοντες να μην επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από έναν ευρύτερο πληθυσμό, αλλά με βάση τη διαθεσιμότητά τους, επηρεάζοντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και, κατ' επέκταση, τη γενίκευση των ευρημάτων.

Επίσης, περιορισμός υπήρξε και στα εργαλεία αυτό-αναφοράς. Αναλυτικότερα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αποστασιοποιημένοι γονείς έχουν συνολικά υψηλότερη συσχέτιση με τη ΓΕ. Το γεγονός που δημιουργεί τη πιθανότητα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που κατηγοριοποιήθηκαν στους «αποστασιοποιημένους» να μην είναι αληθείς, διότι παρόλο που χαρακτηρίστηκαν αποστασιοποιημένοι, με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους

τύπους της ΓΕ, φανηκε ότι απάντησαν σύμφωνα με την κοινωνικά αποδεκτή απάντηση με αποτέλεσμα να διακρίνεται αυξημένη εμπλοκή.

Τέλος, άλλος ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν η περιορισμένη διαθέσιμη ελληνική βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και η απουσία ελληνικών και ξένων ερευνών που να συσχετίζουν τη ΣΝ και τη ΓΕ. Η έλλειψη εκτενούς και εξειδικευμένης βιβλιογραφίας που να συνδυάζει τη ΣΝ και τη ΓΕ καθιστά δύσκολη την ενσωμάτωσή της στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και μπορεί να επηρεάσει την εμβέλεια των συγκρίσεων και των αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν. Η περιορισμένη βιβλιογραφία περιορίζει την ικανότητα αναγνώρισης και συσχέτισης ευρημάτων με προηγούμενες μελέτες, επηρεάζοντας ενδεχομένως την πληρότητα των συμπερασμάτων.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν πολύτιμες ενδείξεις για το θέμα της έρευνας και ανοίγουν τον δρόμο για μελλοντικές μελέτες που θα μπορούσαν να ξεπεράσουν αυτούς τους περιορισμούς. Η διεξαγωγή επιπλέον ερευνών με μεγαλύτερη ποικιλία δείγματος και η ενίσχυση της βιβλιογραφικής βάσης, θα βοηθούσαν στην επαλήθευση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Περιγραφική Στατιστική

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε αρχικά περιγραφική στατιστική ως προς τις μεταβλητές της ΓΕ και της ΣΝ. Στον πίνακα 2 και 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των μεταβλητών που αναφέρονται παραπάνω.

Πίνακας 2

Περιγραφική στατιστική Συναισθηματικής Νοημοσύνης:

	Μ.Ο	Τ.Α.
Αποστασιοποιημένοι	0.36	0.16
Επικριτικοί- Αποδοκίμαστοί	0.30	0.18
Επιτρεπτικοί- Παραχωρητικοί	0.6	0.16
Συναισθηματικοί μέντορες	0.87	0.12

Πίνακας 3

Περιγραφική στατιστική Γονικής εμπλοκής:

	Μ.Ο	Τ.Α
Επαφή-Εμπλοκή στο σχολείο	22.86	4.73
Βοήθεια με κατ' οίκον εργασία	22.51	4.41
Έλεγχος συμπεριφοράς	20.24	4.72
Άγχος- Υπερπροστατευτικότητα	24.39	3.99
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων- προσωπικότητας	23.37	3.84

Σύνολο Γονικής εμπλοκής 113.38

17.65

6.2 Συσχετίσεις r του Pearson

Από τον πίνακα 4 που εμφανίζεται παρακάτω, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη ΓΕ και τη ΣΝ. Παράλληλα, παρατηρείται ότι υπάρχουν συναισθηματικοί τύποι γονέα που συσχετίζονται θετικά με συγκεκριμένους συναισθηματικούς τύπους. Πιο αναλυτικά, θετική συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στους αποστασιοποιημένους και επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς με $r = .503$ ($p < .001$). Αντίστοιχα, θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει και μεταξύ αποστασιοποιημένων και επιτρεπτικών-παραχωρητικών με $r = .160$ ($p < .05$), καθώς και μεταξύ των συναισθηματικών μεντόρων και επιτρεπτικών-παραχωρητικών με $r = .304$ ($p < .001$).

Εκτός από τη θετική συσχέτιση μεταξύ των συναισθηματικών τύπων γονέων που αναφέρθηκε παραπάνω, αντίστοιχη συσχέτιση εμφανίζεται και μεταξύ των τύπων της ΣΝ και των μεταβλητών της ΓΕ. Πιο συγκεκριμένα, θετικές συσχετίσεις εμφανίζονται ανάμεσα στην επαφή-εμπλοκή στο σχολείο και στους αποστασιοποιημένους με $r = .248$ ($p < .001$) και τους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς με $r = .153$ ($p < .001$). Επίσης, θετική συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στη βοήθεια με κατ' οίκον εργασία και στους αποστασιοποιημένους, επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς, επιτρεπτικούς-παραχωρητικούς και στην επαφή-εμπλοκή στο σχολείο, με $r = .263$ ($p < .001$), $r = .221$ ($p < .01$), $r = .167$ ($p < .05$) και $r = .702$ ($p < .001$). Αντίστοιχα, όπως απεικονίζεται ευκρινώς στον πίνακα 4, θετική συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα και στον έλεγχο συμπεριφοράς με τους αποστασιοποιημένους με $r = .144$ ($p < .05$) και με τους συναισθηματικούς μέντορες $r = .160$ ($p < .05$). Παράλληλα, οι συναισθηματικοί μέντορες φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με το άγχος-υπερπροστατευτικότητα με $r = .178$ ($p < .05$), με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας με $r = .142$ ($p < .05$) και με το σύνολο της ΓΕ με $r = .160$ ($p < .05$). Ακόμη, θετική είναι και η συσχέτιση των αποστασιοποιημένων με την ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας με $r = .164$ ($p < .05$). Άξια αναφοράς είναι και η θετική συσχέτιση του συνόλου της ΓΕ με τους αποστασιοποιημένους και τους επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς, με $r = .236$ ($p = .001$) και $r = .158$ ($p < .05$) αντίστοιχα, καθώς και με τους συναισθηματικούς μέντορες με $r = .160$ ($p < .05$).

Ομοίως στον πίνακα 4 παρατίθενται θετικές συσχετίσεις και μεταξύ των μεταβλητών της ΓΕ. Εκτενέστερα, θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ όλων των

μεταβλητών της ΓΕ, καθώς και του συνόλου αυτής, το οποίο συσχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές της.

Πίνακας 4

Συσχετίσεις ΣΝ και ΓΕ:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Αποστασιοποιημένοι	-									
2. Επικριτικοί- Αποδοκιμαστικοί	.503***	-								
3. Επιτρεπτικοί- Παραχωρητικοί	.160*	.065	-							
4. Συναισθηματικοί Μέντορες	-.081	-.080	.304***	-						
5. Επαφή-Εμπλοκή στο σχολείο	.248***	.153*	.066	.070	-					
6. Βοήθεια με κατ' οίκον εργασία	.263***	.221**	.167*	.108	.702***	-				
7. Έλεγχος συμπεριφοράς	.144*	.098	.094	.160*	.513***	.571***	-			
8. Άγχος Υπερπροστατευτικότητα	-.129	.092	.057	.178*	.456***	.407***	.563***	-		
9. Ανάπτυξη ενδιαφερόντων- προσωπικότητας	.164*	.069	.079	.142*	.618***	.619***	.675***	.649***	-	
10. Σύνολο Γονικής Εμπλοκής	.236**	.158*	.115	.160*	.819***	.818***	.822***	.742***	.865***	-

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

6.3 T-test

Από τον πίνακα 5 είναι φανερό ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη γονική εμπλοκή ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5**Διαφορές Φύλου:**

	Ανδρες		Γυναίκες		t	p
	(n=24)		(n=171)			
	M.O	T.A.	M.O	T.A		
Επαφή- Εμπλοκή στο σχολείο	23.92	4.15	22.71	4.80	1.17	.24
Βοήθεια με κατ'οίκον εργασία	23.08	4.28	22.43	4.44	0.68	.50
Έλεγχος συμπεριφοράς	19.58	4.86	20.33	4.71	-0.73	.47
Άγχος- Υπερπροστατευτικότητα	24.79	4.19	24.34	3.97	0.52	.60
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων- προσωπικότητας	23.38	3.47	23.37	3.89	0.001	1
Σύνολο Γονικής Εμπλοκής	114.75	17.01	113.19	17.77	0.41	.69

6.4 One Way Anova

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση σχετικά με την ενδεχόμενη επίδραση της ηλικίας των συμμετεχόντων στη ΓΕ. Ειδικότερα, η ηλικία των γονέων δεν φαίνεται να επιδρά στη ΓΕ αυτών, καθώς δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές αναλόγως της ηλικίας του δείγματος. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρείται είναι στην μεταβλητή της ΓΕ που σχετίζεται με το Άγχος-Υπερπροστατευτικότητα, όπου τα άτομα 31-40 ετών φαίνεται να επιδεικνύουν υψηλότερη γονική εμπλοκή (M.O.: 25.40).

Πίνακας 6:**Διαφορές ηλικιακής κατηγορίας:**

Ηλικία	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	F	p
--------	---	-----------	-----------------	---	---

	Έως	30	17	23.18	2.79		
	ετών						
Επαφή- Εμπλοκή στο σχολείο	31-40 ετών	96		23.41	5.07		
	41-50 ετών	71		22.03	4.48	1.32	.26
	51-60 ετών	10		23.50	5.32		
	Πάνω από 60 ετών	1	17	-			
Βοήθεια με κατ'οίκον εργασία	Έως	30	17	22.24	3.87	0.39	.82
	ετών						
	31-40 ετών	96		22.90	4.89		
	41-50 ετών	71		22.06	3.90		
	51-60 ετών	10		22.50	4.48		
Έλεγχος συμπεριφοράς	Πάνω από 60 ετών	1	23	-			
	Έως	30	17	18.53	5.47	1.26	.29
	ετών						
	31-40 ετών	96		20.70	4.82		
	41-50 ετών	71		19.79	4.23		
	51-60 ετών	10		21.80	5.45		
Άγχος- Υπερπροστατευτικότητα	Πάνω από 60 ετών	1	22	-			
	Έως	30	17	23.65	4.70	3.30	.012*
	ετών						
	31-40 ετών	96		25.40	3.58		
	41-50 ετών	71		23.32	3.87		
	51-60 ετών	10	24	5.48			

	Πάνω από 60 ετών	1	21	-			
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας	Έως 30 ετών	17	23.18	3.96	0.51	.73	
	31-40 ετών	96	23.68	3.75			
	41-50 ετών	71	22.94	3.70			
	51-60 ετών	10	23.60	5.60			
	Πάνω από 60 ετών	1	26	-			
Σύνολο Γονικής Εμπλοκής	Έως 30 ετών	17	110.76	17.16	1.31	.27	
	31-40 ετών	96	116.07	18.56			
	41-50 ετών	71	110.14	15.44			
	51-60 ετών	10	115.40	22.74			
	Πάνω από 60 ετών	1	109	-			

Σημείωση. * $p < .05$

Από τον πίνακα 7 γίνεται φανερό ότι η ΣΝ επηρεάζεται από το επίπεδο της εκπαίδευσης μόνο σε δύο συναισθηματικούς τύπους γονέων, στους αποστασιοποιημένους και τους επικριτικούς-αποδοκίμαστικούς. Ειδικότερα, αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων Λυκείου και των αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ ως προς τον αποστασιοποιημένο τύπο γονέα (Μ.Ο.: 0.43 \neq Μ.Ο.: 0.33 αντίστοιχα), καθώς και ως προς τον επικριτικό-αποδοκίμαστικό τύπο γονέα (Μ.Ο.: 0.36 \neq Μ.Ο.: 0.28 αντίστοιχα).

Πίνακας 7

Διαφορές βάσει επιπέδου εκπαίδευσης:

Συναισθηματικοί τύποι γονέων	Επίπεδο Εκπαίδευσης	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	F	p
------------------------------	---------------------	---	-----------	-----------------	---	---

Αποστασιοποιημένοι	Απόφοιτος/η	4	0.37	0.35	7.81	.014*
	Γυμνασίου					
	Απόφοιτος/η	56	0.43	0.15		
	Λυκείου					
Επικριτικοί- Αποδοκμαστικοί	Απόφοιτος/η	135	0.33	0.15		
	ΑΕΙ/ΤΕΙ					
	Απόφοιτος/η	4	0.34	0.26	3.22	.04*
	Γυμνασίου					
Επιτρεπτικοί- Παραχωρητικοί	Απόφοιτος/η	56	0.360	0.19		
	Λυκείου					
	Απόφοιτος/η	135	0.28	0.17		
	ΑΕΙ/ΤΕΙ					
Συναισθηματικοί Μέντορες	Απόφοιτος/η	4	0.53	0.34	0.28	.88
	Γυμνασίου					
	Απόφοιτος/η	56	0.59	0.18		
	Λυκείου					
Συναισθηματικοί Μέντορες	Απόφοιτος/η	135	0.60	0.14		
	ΑΕΙ/ΤΕΙ					
	Απόφοιτος/η	4	0.65	0.41	1.66	.25
	Γυμνασίου					
Συναισθηματικοί Μέντορες	Απόφοιτος/η	56	0.85	0.11		
	Λυκείου					
	Απόφοιτος/η	135	0.88	0.11		
	ΑΕΙ/ΤΕΙ					

Σημείωση. $p < .05$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων και της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την ανάλυση να περιλαμβάνει παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η αναλυτική παρουσίαση των βασικών συμπερασμάτων και των συσχετίσεων που προέκυψαν, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα στατιστικά αποτελέσματα της μελέτης, καθώς και η διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

7.1 Συζήτηση

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των γονέων, καθώς επηρεάζει την ικανότητά τους να κατανοούν, να ρυθμίζουν και να επικοινωνούν συναισθήματα. Οι γονείς με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανότερο να καλλιεργήσουν ένα υποστηρικτικό, θετικό οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που αντανακλάται και στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους. Στην προκειμένη περίπτωση, τα δεδομένα δείχνουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της εμπλοκής τους σε διάφορες δραστηριότητες που συνδέονται με την εκπαίδευση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τα στατιστικά δεδομένα αποκαλύπτουν τη σχέση μεταξύ των τύπων συναισθηματικών γονέων και της ΓΕ. Τα στοιχεία από τις συσχετίσεις αποδεικνύουν την ύπαρξη συσχετίσεων ανάμεσα σε διάφορους τύπους συναισθηματικών γονέων και στις μορφές ΓΕ. Τα δεδομένα επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων με τις πρακτικές ΓΕ που παρέχουν στα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον πίνακα, οι συσχετίσεις μεταξύ της γονικής εμπλοκής (ΓΕ) και των τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) των γονέων καταδεικνύουν διάφορα σημαντικά συμπεράσματα. Αρχικά, το σύνολο της ΓΕ εμφανίζει θετικές συσχετίσεις με τους συναισθηματικούς τύπους των γονέων. Οι γονείς που εντάσσονται στους αποστασιοποιημένους τύπους παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το σύνολο της ΓΕ, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι αποστασιοποιημένοι γονείς είναι πιθανό να εμπλέκονται περισσότερο σε διάφορες πτυχές της ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών τους, παρά τον χαρακτηρισμό τους ως συναισθηματικά αποστασιοποιημένων.

Επιπλέον, οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί τύποι γονέων εμφανίζουν κι αυτοί θετική συσχέτιση με το σύνολο της ΓΕ, η οποία όμως είναι χαμηλότερη σε σχέση με τους αποστασιοποιημένους γονείς. Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ οι επικριτικοί γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες γονικής εμπλοκής, η συμμετοχή τους αυτή ενδεχομένως δεν είναι τόσο συστηματική ή δομημένη όσο στους αποστασιοποιημένους γονείς. Η χαμηλότερη τιμή του r δείχνει ότι οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς μπορεί να είναι λιγότερο συνεπείς ή να μην εμπλέκονται σε όλες τις πτυχές της εμπλοκής, ειδικά αν επικεντρώνονται περισσότερο στη δική τους συναισθηματική έκφραση παρά στις ανάγκες των παιδιών.

Σχετικά με τους συναισθηματικούς μέντορες διαφαίνονται επίσης μικρότερες θετικές συσχετίσεις με την συνολική γονική εμπλοκή από ότι οι αποστασιοποιημένοι. Ειδικότερα, οι συναισθηματικοί μέντορες, παρά τη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν στις συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών τους, φαίνεται ότι δεν σχετίζονται έντονα με την εμπλοκή σε εκπαιδευτικές ή άλλες δραστηριότητες του παιδιού τους, αφού η συσχέτισή τους είναι περιορισμένη. Αυτό ίσως να αντανακλά μια διαφορετική προσέγγιση στη διαπαιδαγώγηση, με έμφαση περισσότερο στη συναισθηματική υποστήριξη παρά στην πρακτική βοήθεια ή την επίβλεψη δραστηριοτήτων. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι παράγοντες της ΓΕ που φαίνεται να συσχετίζονται με τους συναισθηματικούς μέντορες είναι οι «Έλεγχος συμπεριφοράς», «Άγχος – Υπερπροστατευτικότητα» και «Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-προσωπικότητας», παράγοντες που εμπεριέχουν περισσότερο συναισθήματα.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι οι αποστασιοποιημένοι γονείς παρουσιάζουν περισσότερο θετική συσχέτιση με την επαφή-εμπλοκή στο σχολείο και τη βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζουν και οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί, οι οποίοι φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με την επαφή-εμπλοκή στο σχολείο και τη βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, με χαμηλότερες τιμές βέβαια από τους αποστασιοποιημένους. Παρότι οι δύο τύποι γονέων έχουν χαμηλότερη συναισθηματική εμπλοκή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι διατηρούν κάποιο βαθμό πρακτικής συμμετοχής στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών. Ωστόσο, αυτή η εμπλοκή πιθανώς περιορίζεται σε πιο επιφανειακές, καθαρά εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, χωρίς τη συναισθηματική σύνδεση που παρατηρείται στους συναισθηματικούς μέντορες.

Εκτός από τη γενική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη γονική εμπλοκή, ο πίνακας δείχνει επίσης θετικές συσχετίσεις μεταξύ διαφορετικών

συναισθηματικών τύπων. Για παράδειγμα, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ αποστασιοποιημένων και επικριτικών-αποδοκιμαστικών γονέων. Επιπλέον, παρόλο που οι πρώτοι σύμφωνα με τα αποτελέσματα, που θα αναφερθούν και παρακάτω αναλυτικότερα, αποτελούν αυτούς με τη μεγαλύτερη γονική εμπλοκή και οι δεύτεροι αυτούς με τη μικρότερη, οι πτυχές της γονικής εμπλοκής που επιλέγουν είναι οι ίδιες, βοήθεια με κατ' οίκον εργασία και επαφή-εμπλοκή με το σχολείο. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει ότι οι γονείς που ανήκουν σε αυτούς τους τύπους συχνά μοιράζονται κοινές αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν τη δυναμική της οικογένειας και την επικοινωνία.

Όσον αφορά το φύλο των γονέων, τα αποτελέσματα του T-test δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γονική εμπλοκή ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Οι μέσοι όροι για τις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής είναι πολύ κοντά μεταξύ τους, υποδεικνύοντας ότι το φύλο δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη γονική εμπλοκή. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι πράγματι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές, είτε στο γεγονός ότι ο αριθμός των ανδρών συμμετεχόντων είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με τις γυναίκες, κάτι που ενδεχομένως να επηρεάζει την αξιοπιστία του αποτελέσματος.

Αν λάβουμε υπόψη ότι τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο και τη ΓΕ είναι αξιόπιστα, τότε τα παραπάνω αποτελέσματα διαψεύδουν τις βιβλιογραφικές πηγές που υποστηρίζουν ότι οι μητέρες συχνά αναλαμβάνουν ενεργότερο ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών τους, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν τη σχολική τους ζωή. Η διαφορά αυτή αποδίδεται σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επιφορτίζουν τις μητέρες με την κύρια ευθύνη της φροντίδας και της εκπαίδευσης των παιδιών (Erstein et al., 2002·Fan & Chen 2001). Αντίθετα, οι βιβλιογραφικές πηγές θέτουν τον πατέρα να διαδραματίζει διαφορετικούς ρόλους σχετικά με την υποστήριξη του παιδιού (Anvisati et al., 2010). Αν και η συμβολή των πατέρων είναι σημαντική, συχνά παραμένει περιορισμένη σε σχέση με εκείνη των μητέρων, κυρίως λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων που συνδέουν τη μητέρα με την ευθύνη της ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών (Skaliotis, 2009). Κάτι τέτοιο δεν διαφαίνεται στη παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με την ηλικία των γονέων, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η ηλικία αυτών δεν φαίνεται να επιδρά στη ΓΕ τους, καθώς δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές αναλόγως της ηλικίας του δείγματος. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρείται είναι στην μεταβλητή της ΓΕ που

σχετίζεται με το Άγχος-Υπερπροστατευτικότητα, όπου τα άτομα 31-40 ετών φαίνεται να επιδεικνύουν υψηλότερη γονική εμπλοκή. Ωστόσο, για τις υπόλοιπες διαστάσεις της γονικής εμπλοκής, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι νεότεροι γονείς παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάθεση να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, ενδεχομένως λόγω του περισσότερου άγχους και υπερπροστατευτικότητας που μπορεί να παρουσιάζουν.

Παρόμοια αποτελέσματα διεξάχθηκαν και από την έρευνα της Δημητρακάκη (2012), όπου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ηλικία. Αντίθετα, οι βιβλιογραφικές πηγές θέτοντας ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης της γονικής εμπλοκής την ηλικία των γονέων, υποστηρίζουν ότι οι γονείς με μεγαλύτερη ηλικία, συνήθως λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας και των καλύτερων οικονομικών ή εκπαιδευτικών συνθηκών, τείνουν να είναι πιο συνεπείς και οργανωμένοι στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Said-Rücker, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι νεότεροι γονείς μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να συμμετάσχουν λόγω περιορισμένων οικονομικών ή προσωπικών υποχρεώσεων (Silinskas & Kikas, 2019).

Ένας ακόμα παράγοντας που εξετάστηκε ήταν η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη ΣΝ. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη μόνο σε δύο συναισθηματικούς τύπους γονέων: τους "Αποστασιοποιημένους" και τους "Επικριτικούς-Αποδοκιμαστικούς". Συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους αποφοίτους Λυκείου και τους αποφοίτους ΑΕΙ/ΤΕΙ ως προς τον "Αποστασιοποιημένο" τύπο γονέα, καθώς και ως προς τον "Επικριτικό-Αποδοκιμαστικό" τύπο γονέα. Οι απόφοιτοι Λυκείου φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σε αυτούς τους τύπους συγκριτικά με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ. Αυτό υποδηλώνει ότι οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο μπορεί να εμφανίζουν πιο αποστασιοποιημένη ή επικριτική συμπεριφορά, ενώ οι γονείς με ανώτερη μόρφωση ενδέχεται να έχουν αναπτύξει πιο προηγμένες συναισθηματικές δεξιότητες. Αναλυτικότερα, η μεγαλύτερη εκπαιδευτική κατάρτιση φαίνεται να συσχετίζεται με ανεπτυγμένες ικανότητες κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των παιδιών τους. Αυτό, με τη σειρά του, διευκολύνει την οικοδόμηση ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά, το οποίο προάγει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Αντίθετα, οι γονείς με

χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο αντιμετωπίζουν ενδεχομένως μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και την υποστήριξη των παιδιών τους σε συναισθηματικό επίπεδο, κάτι που μπορεί να περιορίζει τη θετική τους επίδραση στις σχολικές επιδόσεις και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τις βιβλιογραφικές πηγές που υποστηρίζουν ότι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να συνδέεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δείχνουν μεγαλύτερη ικανότητα στην αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων, καθώς και στην επικοινωνία αυτών των συναισθημάτων με τα παιδιά τους. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι πιο μορφωμένοι γονείς είναι πιο πιθανό να ενισχύσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους, δημιουργώντας έναν πιο σταθερό συναισθηματικά οικογενειακό περιβάλλον (Δημητρακάκη, 2012·Mayer et al., 2004).

Από τα δεδομένα, προκύπτει ότι οι "αποστασιοποιημένοι" γονείς έχουν πιο ισχυρή συσχέτιση με το σύνολο της ΓΕ σε σύγκριση με τους "συναισθηματικούς μέντορες" που έρχονται δεύτεροι θετικά συσχετιζόμενοι, με πολύ μικρή διαφορά από τους «Επικριτικούς- Αποδοκιμαστικούς». Παράλληλα, οι συναισθηματικοί μέντορες σχετίζονται περισσότερο με συγκεκριμένες μορφές γονικής εμπλοκής, όπως το άγχος-υπερπροστατευτικότητα την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και τον έλεγχο συμπεριφοράς, υποδεικνύοντας τη διάθεση τους να ενισχύσουν τις προσωπικές προτιμήσεις και δεξιότητες των παιδιών, με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη και καθοδήγηση αυτών. Αυτές οι γονικές πρακτικές αποδεικνύονται σημαντικές για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική τους σταθερότητα.

Έτσι, ενώ οι αποστασιοποιημένοι γονείς έχουν συνολικά υψηλότερη συσχέτιση με τη ΓΕ, οι συναισθηματικοί μέντορες διακρίνονται σε πιο συγκεκριμένους τομείς που ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Επίσης, υπάρχει πιθανότητα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που κατηγοριοποιήθηκαν στους «αποστασιοποιημένους» να μην είναι αληθείς, διότι παρόλο που χαρακτηρίστηκαν αποστασιοποιημένοι, με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους τύπους της ΓΕ, φαίνεται να απάντησαν σύμφωνα με την κοινωνικά αποδεκτή απάντηση με αποτέλεσμα να διακρίνεται αυξημένη εμπλοκή. Επίσης, άξιο αναφοράς είναι ότι οι «αποστασιοποιημένοι» γονείς, εμφάνισαν αυξημένη γονική εμπλοκή στους παράγοντες «Επαφή-Εμπλοκή στο σχολείο» και

«Βοήθεια με κατ' οίκον εργασία», παράγοντες που δεν εμπεριέχουν τόσο ανάμειξη συναισθημάτων. Αντίθετα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι περιορίζονται απλώς σε πρακτικές-τυπικές μορφές εμπλοκής, που θέτουν ως προτεραιότητα την βοήθεια με τα μαθήματα του σπιτιού, και την επικοινωνία με το σχολείο, με στόχο την επιτυχημένη σχολική επίδοση, παρά σε μια πιο αποτελεσματική συναισθηματική και επικοινωνιακή επένδυση με τα παιδιά τους. Συνοψίζοντας, οι αποστασιοποιημένοι φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο γενικά στη ΓΕ, αλλά η εμπλοκή των συναισθηματικών μεντόρων επικεντρώνεται στην ψυχολογική υποστήριξη και καθοδήγηση του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, ο τύπος γονέα που φαίνεται να έχει μειωμένη γονική εμπλοκή είναι οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς, όπου φαίνεται να παρουσιάζει τη χαμηλότερη γονική εμπλοκή σε σχέση με τους άλλους συναισθηματικούς τύπους, αν και η διαφορά είναι μικρή. Η γενική συσχέτιση των επικριτικών-αποδοκιμαστικών με τη γονική εμπλοκή είναι μικρότερη από αυτή των αποστασιοποιημένων, γεγονός που δείχνει ότι οι επικριτικοί γονείς εμπλέκονται λιγότερο εντατικά στη ζωή των παιδιών τους. Το παραπάνω ενισχύεται λαμβάνοντας υπόψη τις συσχετίσεις αυτής της κατηγορίας γονέα με βασικές μορφές γονικής εμπλοκής, όπως η επαφή στο σχολείο και η παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες, οι οποίες είναι ασθενέστερες σε σχέση με τους «αποστασιοποιημένους». Από τα παραπάνω δεδομένα καθίσταται σαφές ότι η γονική εμπλοκή για τους επικριτικούς γονείς περιορίζεται σε συγκεκριμένες πτυχές αυτής και δεν καλύπτει το σύνολο των αναγκών του παιδιού.

Συνοψίζοντας, οι επικριτικοί γονείς επιδεικνύουν χαμηλότερη γονική εμπλοκή και επικεντρώνονται περισσότερο σε πιο τυπικές μορφές γονικής εμπλοκής παρά στη συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να περιορίζει τις ευκαιρίες τους να επηρεάσουν θετικά την εκπαιδευτική πρόοδο και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών τους.

7.2 Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη γονική εμπλοκή. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές υποδηλώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των γονέων μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για την ενίσχυση της εμπλοκής τους στις δραστηριότητες και την εκπαίδευση των παιδιών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των γονέων συνδέεται στενά με την ποιότητα και την ένταση της γονικής εμπλοκής τους. Τρεις είναι οι τύποι που εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη ΓΕ, οι

Αποστασιοποιημένοι, οι Συναισθηματικοί μέντορες και οι Επικριτικοί-Αποδοκιμαστικοί. Οι συναισθηματικοί μέντορες, που διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, φαίνεται να είναι αφοσιωμένοι και υποστηρικτικοί γονείς, οι οποίοι παρέχουν συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη που ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, σε αντίθεση με τους αποστασιοποιημένους και επικριτικούς-αποδοκιμαστικούς γονείς, οι οποίοι τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε επιφανειακές πρακτικές ΓΕ. Ειδικότερα, οι αποστασιοποιημένοι γονείς, αν και χαρακτηρίζονται από συναισθηματική απόσταση, εμφανίζουν υψηλή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κυρίως μέσω πρακτικής υποστήριξης (π.χ., βοήθεια κατ'οίκον), παρουσιάζοντας την υψηλότερη συσχέτιση με τη γονική εμπλοκή. Από την άλλη πλευρά, οι συναισθηματικοί μέντορες δίνουν έμφαση στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, με μικρότερη εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, το φύλο δεν φαίνεται να αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα στη ΓΕ, ενώ η ηλικία επηρεάζει μόνο ορισμένες πτυχές αυτής, με τους νεότερους γονείς να παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάθεση να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, ενδεχομένως λόγω του περισσότερου άγχους που μπορεί να παρουσιάζουν. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει ορισμένες πτυχές της ΣΝ, με τους πιο μορφωμένους γονείς να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των παιδιών τους.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ των γονέων και της ΓΕ, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι η ΣΝ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και την εκπαιδευτική ζωή των παιδιών τους. Αυτά τα συμπεράσματα προσφέρουν χρήσιμες γνώσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων.

7.3 Προτάσεις

7.3.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Έπειτα από εκτενή ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφική μελέτη παρατηρήθηκε ότι, παρόλο που η ΣΝ έχει μελετηθεί και συσχετιστεί με παράγοντες σε διάφορα πεδία, η συσχέτιση της με τη ΓΕ δεν εμφανίστηκε σε κάποια έρευνα. Η πιο

συνηθισμένη συσχέτιση με τη ΣΝ ήταν η σχολική επίδοση και όχι αυτή καθ' αυτή η ΓΕ. Έτσι, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας συνιστάται στο ότι για πρώτη φορά στην Ελλάδα διερευνάται η ΣΝ ως γνώρισμα των γονέων σε σχέση με την ΓΕ των ίδιων. Αυτό το κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Μέσω της εν λόγω μελέτης παρέχονται χρήσιμα συμπεράσματα για τον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη σύνδεση της ΣΝ με τη ΓΕ.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω σε συνδυασμό με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, προτείνεται να εξεταστεί η επίδραση της ΣΝ των γονέων σε παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, ώστε να διαπιστωθεί αν η σχέση μεταξύ ΣΝ και ΓΕ διαφοροποιείται ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί ο ρόλος άλλων παραγόντων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν τη ΣΝ και τη ΓΕ. Τέλος, προτείνεται να μελετηθούν οι επιδράσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ΣΝ στους γονείς, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα αυτών στην ανάπτυξη της ΓΕ αρχικά και κατά επέκταση στην εκπαιδευτική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

7.3.2 Προτάσεις για την εκπαίδευση

Η παρούσα μελέτη προσφέρει ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση της επίδρασης της ΣΝ στη ΓΕ και, κατά συνέπεια, στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Προτείνεται να ληφθούν μέτρα για την ενίσχυση της ΣΝ των γονέων, όπως η ενσωμάτωση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης για τους γονείς. Αυτά τα προγράμματα θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους γονείς να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και κατανόησης των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των παιδιών τους. Η ενδυνάμωση των γονέων με γνώσεις και δεξιότητες ΣΝ μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών, καθώς και για την προώθηση υγιών οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο* (1η έκδοση). Κριτική.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιστημονική επιμέλεια: Α. Αϊδίνης, Μετάφραση: Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.
- Γεωργιάς, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιώτσα, Α. (2006). *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. ΓΓΕΕ.
- Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. (2011β). *Του παιδιού και του Σχολείου*. Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. (2012). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Διάδραση.
- Δημητράκη, Χ. (2012). *Τύποι γονέων, συναισθηματική νοημοσύνη και ικανοποίηση ζωής* (Διπλωματική εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημοπούλου, Ε. (2009). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, μέθοδοι διαπαιδαγώγησης και ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή πορεία στην Εκπαίδευση, Μια άλλη στρατηγική, Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών, Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Γιώργος Δαρδανός.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Γιώργος Δαρδανός.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το 'EQ' είναι πιο σημαντικό από το 'IQ'*. Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών, Πως να μεγαλώσουμε παιδιά με Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Πεδίο.
- Θεοδοσιάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο, Η Συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Γρηγόρη.

- Θεοδοσιάκης, Δ. (2021). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο και η θετική εκπαίδευση*. Γρηγόρης.
- Claude, S. (2005). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Καστανιώτη Α.Ε.
- Κρεμπς, Π. (2011). *Συνεργασία Γονέων Δασκάλων*. Επτάλοφος.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Διάδραση.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθ. Σταμούλη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2018). *Δημιουργική συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, στη θεωρία και στην πράξη*. Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αρμός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Γιώργος Δαρδανός.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του συναισθήματος: Διαπροσωπικές, βιοματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. Gutenberg.
- Παπάς, Α. (1997). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Gutenberg.
- Πλωμαρίτου, Β. (2019). *Συναισθηματική Νοημοσύνη του εκπαιδευτικού, Πως να αναπτύξετε και να χρησιμοποιήσετε τη συναισθηματική νοημοσύνη στη διδασκαλία*. Γρηγόρης.
- Τσιτούρα, Σ. (1990). *Φροντίδα για την οικογένεια*. Γρηγόρης.
- Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ.
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM* (Ε. Γάκη και συν., Μετ.). Προπομπός.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. & Κατή, Α. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Αναγνώριση, Έκφραση, Διαχείριση Συναισθημάτων*. Γιώργος Δαρδάνος.
- Χατζηχρήστου, Χ.,Γ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Gutenberg.

Ξενογλώσσα:

- Adetayo, J. O., & Kiadese, A. L. (2011). Emotional Intelligence and parental involvement as predictors of academic achievement in financial accounting. *American Journal of Social and Management Sciences*, 2(1), 21-25.
<https://doi.org/10.5251/ajsms.2011.2.1.21.25>.
- Alegre, A., & Benson, M. (2004). The effects of parenting styles in children's emotional intelligence. *Paper presented at the annual conference of the National Council of family Research*. Orlando FL.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement and school outcomes in disadvantaged schools. *Educational Review*, 62(2), 223-240.
<https://doi.org/10.1080/00131911003603202>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i)Q Technical Manual*. Multi-Health System Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 7-25.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritarian and Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset/Putnam.
- Dincer, B. (2018). Parental involvement in education and its impact on student achievement: A meta-analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 26(12), 1-27.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO. Westview Press.
- Epstein, J. L., et al. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Finn, J.D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55, 20-24.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and high school student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *19*(3), 235-252.
- Hanna, J.W. (1998). School climate: Changing fear to fun. *Contemporary Education*, *69*, 83.
- Hernández, J. A., & Hinojosa, M. (2019). The role of parental involvement and social/emotional skills in school-age children's academic success. *Journal of Educational Psychology*, *112*(3), 453–465. <https://doi.org/10.1037/edu0000357>.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bloomsbury.
- González, M. R., Primé-Tous, M., Bondelle, E. V., Vázquez-Morejón, A., Santamarina, P., Morer, A., & Lázaro, L. (2021). Parents' emotional intelligence and their children's mental health: A systematic review. *Journal of Psychiatry and Psychiatric Disorders*, *5*(2), 58-75.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., & Declaire, J. (2011). *Raising an Emotionally Intelligent Child: The Heart of Parenting*. Simon & Schuster.
- Kaur, Y. (2016). A study to assess the impact of emotional intelligence and parental involvement on academic achievement of students. *IDC International Journal*, *3*(3), May-July, 2016.
- Kaya, H. (2019). Examining the role of parental involvement in educational outcomes. *Journal of Educational Research*, *111*(5), 361-372.
- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement, and academic achievement of high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1081-1086. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.242>.

- Lim, S. A., You, S., & Ha, D. (2015). Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life, 10*, 631-646.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). Wiley.
- Martinez-Pons, M. (1999-2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality, 19*(4) 331-350.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1445-1453.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Said-Rücker, J. (2011). Parental schooling, family resources, and children's academic performance: A socio-economic analysis. *International Journal of Educational Development, 31*(5), 490-501. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.02.003>.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement, family education, and children's academic outcomes: The role of parents' educational background. *Educational Studies, 45*(3), 315-330. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1573756>.
- Skaliotis, E. (2009). Changes in parental involvement over time in schooling: Effects on the academic achievement of secondary school students. *British Educational Research Journal, 35*(4), 605-626. <https://doi.org/10.1080/01411920902834222>.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281.

- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vahedi, M. J., & Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement, and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 331–335. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.046>.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Williams & Wilkins.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity. *Equity Matters: Research Review No. 5*, Columbia University.
- Yee Von, C., Zhooriyati, S. M., & Chuan, H. M. (2022). The Relationship Between Emotional Intelligence (EI), Parental Involvement and Academic Performance among University Students in Kuala Lumpur and Selangor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(5), 565 – 577. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i5/13148>.

Παράρτημα

1. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής νοημοσύνης

Αγαπητοί γονείς,

Θα ήθελα προκαταβολικά να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση" του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των γονέων και η Γονική Εμπλοκή στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων στην γονική εμπλοκή. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε γονείς παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο (νήπια, προ-νήπια) και στο δημοτικό (από Α' έως και ΣΤ' τάξη) και μπορεί να συμπληρωθεί από γονείς ανεξαρτήτως φύλου. Βασικό αίτημα είναι η έκφραση της προσωπικής σας άποψης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν χρειάζεται να σημειώσετε κανένα στοιχείο που να υποδηλώνει την ταυτότητά σας.

Η συμπλήρωσή του διαρκεί λίγα λεπτά και οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε ειλικρινά σε όλες τις ερωτήσεις.

Συναινώ να συμμετέχω στην έρευνα

- Ναι
- Όχι

Δημογραφικά Στοιχεία:

1. Φύλο
 - Άνδρας
 - Γυναίκα
 - Άλλο...
2. Ηλικία

- Εως 30 ετών
 - 31-40 ετών
 - 41-50 ετών
 - 51-60ετών
 - Πάνω από 60 ετών
3. Επίπεδο εκπαίδευσης
- Απόφοιτος/η Γυμνασίου
 - Απόφοιτος/η Λυκείου
 - Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ
4. Διαμονή οικογένειας
- Επαρχία
 - Πόλη

Στις παρακάτω προτάσεις σημειώστε την απάντηση που θέλετε ανάλογα με το αν θεωρείτε ότι είναι σωστή ή όχι.

1. Τα παιδιά δεν έχουν ιδιαίτερους λόγους να είναι λυπημένα.
- Σ
 - Λ
2. Νομίζω ότι δεν υπάρχει πρόβλημα με τον θυμό, υπό την προϋπόθεση ότι τον ελέγχουμε.
- Σ
 - Λ
3. Τα παιδιά που παριστάνουν τα θλιμμένα προσπαθούν συνήθως να κάνουν τους μεγάλους να τα λυπηθούν.
- Σ
 - Λ
4. Ο θυμός ενός παιδιού πρέπει να διακοπεί προσωρινά.
- Σ

- Λ
5. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, συμπεριφέρεται σαν κακομαθημένο παλιόπαιδο.
- Σ
 - Λ
6. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, εγώ πρέπει να διορθώσω και να κάνω τον κόσμο τέλειο.
- Σ
 - Λ
7. Δεν μου περισσεύει χρόνος για λύπη στη ζωή μου.
- Σ
 - Λ
8. Ο θυμός είναι μια επικίνδυνη κατάσταση.
- Σ
 - Λ
9. Αν αγνοήσεις την λύπη του παιδιού, τότε αυτό απομακρύνεται και φροντίζει μόνο τον εαυτό του.
- Σ
 - Λ
10. Θυμός σημαίνει συνήθως επιθετικότητα.
- Σ
 - Λ
11. Τα παιδιά συχνά παριστάνουν τα λυπημένα για να πετύχουν αυτό που θέλουν.
- Σ
 - Λ
12. Νομίζω ότι δεν υπάρχει πρόβλημα με την λύπη, αρκεί να την ελέγχουμε.
- Σ
 - Λ
13. Η λύπη είναι κάτι που πρέπει να ξεπερνάμε, να αποδιώχνουμε, και όχι να του επιτρέπουμε να παραμένει μέσα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Σ
 - Λ
14. Δεν με πειράζει να αντιμετωπίσω τη λύπη ενός παιδιού, αρκεί να μη διαρκεί πολύ.
- Σ

- Λ
15. Προτιμώ ένα χαρούμενο παρά ένα υπερβολικά συναισθηματικό παιδί.
- Σ
 - Λ
16. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, θεωρώ ότι ήρθε η στιγμή να λύσουμε κάποια προβλήματα.
- Σ
 - Λ
17. Βοηθώ τα παιδιά μου να ξεπεράσουν τη λύπη τους γρήγορα, για να ασχοληθούν με καλύτερα πράγματα.
- Σ
 - Λ
18. Δεν θεωρώ την λύπη ενός παιδιού ευκαιρία για να του διδάξω κάτι.
- Σ
 - Λ
19. Νομίζω ότι όταν τα παιδιά είναι λυπημένα, δίνουν υπερβολική έμφαση στα αρνητικά της ζωής.
- Σ
 - Λ
20. Όταν το παιδί μου συμπεριφέρεται με θυμό, γίνεται ένα κακομαθημένο παλιόπαιδο.
- Σ
 - Λ
21. Βάζω όρια στο θυμό του παιδιού μου.
- Σ
 - Λ
22. Όταν το παιδί μου δείχνει λυπημένο, το κάνει για να προσελκύσει την προσοχή.
- Σ
 - Λ
23. Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα που πρέπει να διερευνηθεί.
- Σ
 - Λ

24. Ο θυμός των παιδιών απορρέει σε μεγάλο βαθμό από την αδυναμία τους να κατανοήσουν κάποια πράγματα και από την ανωριμότητα τους.
- Σ
 - Λ
25. Προσπαθώ να μεταβάλω σε χαρούμενη την οργισμένη διάθεση του παιδιού μου.
- Σ
 - Λ
26. Όταν αισθάνεσαι θυμό, πρέπει να τον εκφράζεις.
- Σ
 - Λ
27. Η λύπη του παιδιού μου είναι μία ευκαιρία να έρθουμε ο ένας κοντά στον άλλον.
- Σ
 - Λ
28. Τα παιδιά δεν έχουν ιδιαίτερους λόγους να είναι θυμωμένα.
- Σ
 - Λ
29. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, προσπαθώ να το βοηθήσω να καταλάβει τι το κάνει να αισθάνεται έτσι.
- Σ
 - Λ
30. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, του δείχνω ότι το καταλαβαίνω.
- Σ
 - Λ
31. Θέλω το παιδί μου να βιώσει τη λύπη.
- Σ
 - Λ
32. Είναι σημαντικό να καταλάβω γιατί ένα παιδί είναι λυπημένο
- Σ
 - Λ
33. Η παιδική ηλικία είναι είναι μια περίοδος ξεγνοιασιάς, όχι λύπης ή θυμού.
- Σ
 - Λ

34. Όταν το παιδί μου νιώθει λυπημένο, καθόμαστε μαζί και συζητάμε αυτό του το συναίσθημα.

- Σ
- Λ

35. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, προσπαθώ να το βοηθήσω να βρει για ποιο λόγο αισθάνεται έτσι.

- Σ
- Λ

36. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, θεωρώ ότι είναι μια ευκαιρία να πλησιάσουμε ο ένας τον άλλον.

- Σ
- Λ

37. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, αφιερώνω χρόνο προσπαθώντας να βιώσω αυτό το συναίσθημα μαζί του.

- Σ
- Λ

38. Θέλω το παιδί μου να βιώσει τον θυμό.

- Σ
- Λ

39. Νομίζω ότι είναι καλό τα παιδιά να θυμώνουν μερικές φορές.

- Σ
- Λ

40. Το σημαντικό είναι να καταλάβω γιατί το παιδί μου νιώθει θυμό.

- Σ
- Λ

41. Όταν είναι λυπημένο, το προειδοποιώ για το ενδεχόμενο του κακού χαρακτήρα που μπορεί να γίνει.

- Σ
- Λ

42. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο ανησυχώ μήπως εξελιχθεί σε αρνητική προσωπικότητα.

- Σ
- Λ

43. Δεν προσπαθώ να διδάξω τίποτα ιδιαίτερο στο παιδί μου σχετικά με τη λύπη.
- Σ
 - Λ
44. Αν υπάρχει κάτι που έμαθα για τη λύπη, είναι ότι πρέπει να την εκφράζεις.
- Σ
 - Λ
45. Δεν είμαι σίγουρος/η ότι υπάρχει κάτι που μπορεί να γίνει για να αλλάξεις τη λύπη.
- Σ
 - Λ
46. Δεν υπάρχουν πολλά που μπορείς να προσφέρεις σε ένα λυπημένο παιδί εκτός από παρηγοριά.
- Σ
 - Λ
47. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, προσπαθώ να το κάνω να καταλάβει ότι το αγαπώ όπως και αν έχουν τα πράγματα.
- Σ
 - Λ
48. Όταν το παιδί μου είναι λυπημένο, δεν είμαι σίγουρος/η τι ακριβώς περιμένει από μένα.
- Σ
 - Λ
49. Δεν προσπαθώ να διδάξω τίποτα το ιδιαίτερο στο παιδί μου σχετικά με τον θυμό.
- Σ
 - Λ
50. Αν υπάρχει κάτι που έμαθα για την οργή, είναι ότι πρέπει να την εκφράζεις.
- Σ
 - Λ
51. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, προσπαθώ να δείξω κατανόηση γι' αυτή του τη διάθεση.
- Σ
 - Λ

52. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, προσπαθώ να το κάνω να καταλάβει ότι το αγαπώ όπως κι αν έχουν τα πράγματα.

- Σ
- Λ

53. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, δεν είμαι σίγουρος/η τι ακριβώς ζητά από μένα.

- Σ
- Λ

54. Το παιδί μου έχει κακό χαρακτήρα κι αυτό με ανησυχεί.

- Σ
- Λ

55. Δεν νομίζω ότι είναι σωστό τα παιδιά να δείχνουν το θυμό τους.

- Σ
- Λ

56. Όταν οι άνθρωποι θυμώνουν, χάνουν τον έλεγχο.

- Σ
- Λ

57. Ένα παιδί που δείχνει θυμό έχει νευρικό χαρακτήρα.

- Σ
- Λ

58. Τα παιδιά θυμώνουν για να πετύχουν αυτό που θέλουν.

- Σ
- Λ

59. Όταν το παιδί μου θυμώνει, ανησυχώ για τις καταστροφικές του τάσεις.

- Σ
- Λ

60. Αν επιτρέπεις στα παιδιά να θυμώνουν, θα νομίζουν ότι μπορούν να κάνουν πάντα το δικό τους.

- Σ
- Λ

61. Τα παιδιά που θυμώνουν δεν σέβονται.

- Σ
- Λ

62. Τα παιδιά είναι αρκετά αστεία όταν θυμώνουν.

- Σ
- Λ

63. Ο θυμός θολώνει την κρίση μου και κάνω πράγματα για τα οποία μετανιώνω.

- Σ
- Λ

64. Όταν το παιδί μου θυμώνει, θεωρώ ότι ήρθε η στιγμή να λύσουμε κάποια προβλήματα.

- Σ
- Λ

65. Όταν το παιδί μου θυμώνει, πιστεύω ότι ήρθε η ώρα για ένα χέρι ξύλο.

- Σ
- Λ

66. Όταν το παιδί μου θυμώνει, αυτό που επιδιώκω είναι να το κάνω να σταματήσει.

- Σ
- Λ

67. Δεν κάνω ζήτημα το θυμό του παιδιού μου.

- Σ
- Λ

68. Όταν το παιδί μου θυμώνει, συνήθως δεν το παίρνω στα σοβαρά.

- Σ
- Λ

69. Όταν είμαι θυμωμένος/η, νιώθω ότι μπορεί να εκραγώ.

- Σ
- Λ

70. Με τον θυμό δεν πετυχαίνεις τίποτα.

- Σ
- Λ

71. Είναι συναρπαστικό για ένα παιδί να εκφράζει τον θυμό του.

- Σ
- Λ

72. Ο θυμός ενός παιδιού έχει σημασία.

- Σ

- Λ

73. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να αισθάνονται θυμωμένα.

- Σ
- Λ

74. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, προσπαθώ απλώς να καταλάβω τι είναι αυτό που το προκάλεσε τον θυμό.

- Σ
- Λ

75. Είναι σημαντικό να βοηθάς ένα θυμωμένο παιδί να καταλάβει τι προκάλεσε την οργή του.

- Σ
- Λ

76. Όταν το παιδί μου θυμώνει μαζί μου, σκέφτομαι: «Δεν θέλω να ακούσω».

- Σ
- Λ

77. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, σκέφτομαι: «Αν τουλάχιστον μπορούσε να μάθει να αποφεύγει τη σύγκρουση, να κάνει λίγο πίσω».

- Σ
- Λ

78. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, σκέφτομαι: «γιατί δεν μπορεί να δεχτεί τα πράγματα όπως έχουν;»

- Σ
- Λ

79. Θέλω το παιδί μου να θυμώνει και να υπερασπίζεται τον εαυτό του.

- Σ
- Λ

80. Δεν κάνω ζήτημα τη λύπη του παιδιού μου.

- Σ
- Λ

81. Όταν το παιδί μου είναι θυμωμένο, θέλω να μάθω τι σκέφτεται.

- Σ
- Λ

1. Ερωτηματολόγιο Γονικής Εμπλοκής

Στις παρακάτω προτάσεις σημειώστε την απάντηση που θέλετε ανάλογα με το τι ισχύει για εσάς (δηλαδή τι πραγματικά κάνετε, όχι τι θα θέλατε να κάνετε ή τι νομίζετε πως θα ήταν σωστό να κάνετε).

ΓΟΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει ελάχιστ α (2)	Ισχύει λίγο (3)	Ισχύει αρκετ ά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
1. Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου.					
2. Στέλνω το παιδί μου σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου.					
3. Με νοιάζει να τα πάει καλά το παιδί μου με την επίδοσή του στο σχολείο.					
4. Επισκέπτομαι συχνά το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο.					
5. Όποτε με καλέσουν στο σχολείο του παιδιού μου για εκδηλώσεις ή για εθελοντική εργασία φροντίζω να πηγαίνω.					
6. Με ενδιαφέρει πολύ η καλή προσαρμογή του παιδιού μου στο σχολείο (π.χ. να είναι κοινωνικοποιημένο, να είναι αποδεκτό, να έχει καλή συμπεριφορά).					
7. Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι.					
8. Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/ εργασίες/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι.					
9. Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του.					
10. Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει.					

11. Το πρωί ελέγγω για να δω αν έχει στην βαλίτσα του ό,τι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.λπ.).					
12. Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω πού βρίσκονται σε κάθε μάθημα.					
13. Ελέγγω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο.					
14. Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο).					
15. Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα.					
16. Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει για διάβασμα.					
17. Περνούμε τα Σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλοι μαζί ως οικογένεια.					
18. Του ετοιμάζω από το προηγούμενο βράδυ τα ρούχα που θα βάλει την επομένη το πρωί στο σχολείο.					
19. Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις.					
20. Ανησυχώ όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο.					
21. Παίρνω τηλέφωνο πολλές φορές όταν το παιδί μου λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές) γιατί ανησυχώ μήπως πάθει κάτι.					
22. Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο.					
23. Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν.					
24. Άνθρωποι του περιβάλλοντος μου έχουν την άποψη πως είμαι υπερ-προστατευτικός γονιός.					
25. Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).					

26. Φροντίζω για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μου ως προσωπικότητα (όχι μόνο ως προς τη σχολική επίδοση).					
27. Πάμε τακτικά σε εκπαιδευτικές εκδρομές σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, βόλτες στη φύση κλπ.					
28. Ενθαρρύνω το παιδί μου να παρακολουθεί πολιτιστικές εκδηλώσεις και παραστάσεις.					
29. Του αγοράζω συσκευές τεχνολογίας, όχι μόνο για ψυχαγωγία, αλλά και για ενημέρωση.					
30. Πιστεύω ότι το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά όσο και το διάβασμα των μαθημάτων.					

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας!