

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Η Ένταξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο  
Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

**Παπαδάκη Ιωάννα**

***Επιβλέπων Καθηγητής:***

**Ιωάννης Πολλάλης**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς  
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική  
της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Φεβρουάριος 2025**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS DEPARTMENT OF  
ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM  
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT  
OF EDUCATIONAL UNITS**

**The Integration of Emotional Intelligence  
into the Greek Educational System**

**By  
Papadaki Ioanna**

*Supervisor:*  
**Ioannis Pollalis**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, February 2025**

*Στη μανούλα μου, στα θύματα και τους γονείς  
τους, στους επιζήσαντες της σιδηροδρομικής  
τραγωδίας των Τεμπών της 28<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου  
2023 και σε όσους προσπαθούν ακόμα σε αυτή  
τη χώρα για ένα καλύτερο αύριο!!*

*«Ποτέ δεν αποτυγχάνεις μέχρι να σταματήσεις  
να προσπαθείς!»  
Albert Einstein*

## Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου, γιατί χωρίς εκείνη δε θα είχα εξελιχθεί στον άνθρωπο που είμαι σήμερα. Επίσης, τους δικούς μου ανθρώπους που με στηρίζουν πάντα αλλά και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στο διευθυντή του ΠΜΣ και καθηγητή κ. Μιχάλη – Θεολόγο Χλέτσο ο οποίος ήταν υποστηρικτικός καθ'όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αλλά και στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ιωάννη Πολλάλη για την αμέριστη εμπιστοσύνη και καθοδήγηση που εισέπραξα από το πρόσωπό του.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που ανά τα χρόνια με πλημμύρισαν με γνώσεις αλλά πρωτίστως με θεμελιώδεις αξίες. Τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς που βοήθησαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Όπως και τους συναδέλφους μου, τον Γεώργιο Νικολόπουλο κι ιδιαίτερα τον Αναστάσιο Αρνόκουρο και την Αικατερίνη Βασιλά για την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια του ΠΜΣ και του συγκεκριμένου πονήματος.

# Η Ένταξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

**Σημαντικοί Όροι:** Συναισθηματική Νοημοσύνη, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Βιώσιμη Ανάπτυξη, Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική

## Περίληψη

Η εκπαίδευση ήταν ανέκαθεν ένας από τους σημαντικότερους πυλώνες ενός κράτους. Αντιλαμβάνοντας τον καταλυτικό της ρόλο, η παρούσα εργασία διερευνά τη σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και την ανάγκη ενσωμάτωσής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναλύεται η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την εκπαιδευτική διαδικασία, την κοινωνική ανάπτυξη και τους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης, σύμφωνα με την Ατζέντα 2030 του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Παρουσιάζεται η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Εξετάζεται το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε ηλεκτρονική μορφή μέσω ερωτηματολογίου Google Forms.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν την ευρεία αναγνώριση της σημασίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, εντοπίζεται σημαντικό χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, καθώς μικρή ποσότητα του δείγματος έχει λάβει σχετική επιμόρφωση παρά τη δηλωμένη εξοικείωσή του με την έννοια.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η θετική στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα και για εξειδικευμένη κατάρτιση στο πεδίο αυτό.

# **The Integration of Emotional Intelligence into the Greek Educational System**

**Key Terms:** Emotional Intelligence, Social Emotional Learning, Sustainable Development, Sustainability, Greek Educational Policy

## **Abstract**

Education has always been one of the most important pillars of a state. Recognizing its catalytic role, the present study investigates the significance of Emotional Intelligence and the need to integrate it into the Greek educational system.

The relationship between Emotional Intelligence and the educational process, social development, and Sustainable Development Goals is analyzed, according to the United Nations 2030 Agenda. The Greek educational policy and the challenges faced by educators are presented.

This research examines the level of familiarity of Primary and Secondary Education teachers in Greece have with the concept and dimensions of Emotional Intelligence. For this purpose, a quantitative study was conducted electronically using a Google Forms questionnaire.

The findings demonstrate the widespread recognition of the importance of Emotional Intelligence in the educational process. However, a significant gap is identified between theoretical knowledge and practical application, as a small portion of the sample has received relevant training, despite their stated familiarity with the concept.

It is observed that teachers have higher levels of emotional competence compared to students, with the latter showing deficiencies, particularly in empathy. An important finding is the positive attitude of teachers towards the integration of emotional intelligence into the curriculum and the recognition of the need for specialized training in this field.

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	ix
Abstract .....	X
Κατάλογος Πινάκων .....	xv
Κατάλογος Συντομογραφιών .....	xvii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

<b>1.1 Εισαγωγή.....</b>	<b>4</b>
<i>1.1.1 Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Θεμέλιο Ισορροπημένης Προσωπικότητας και Αποτελεσματικής Λήψης Αποφάσεων.....</i>	<i>4</i>
<b>1.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο .....</b>	<b>5</b>
<i>1.2.1 Οι Κυριότεροι Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2.2 Ιστορική Αναδρομή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....</i>	<i>6</i>
<b>1.3 Θεωρητικά Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....</b>	<b>8</b>
<i>1.3.1 Μοντέλο των Mayer &amp; Salovey.....</i>	<i>9</i>
<i>1.3.2 Μοντέλο του Goleman.....</i>	<i>9</i>
<i>1.3.3 Μοντέλο του Reuven Bar – On.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3.4 Μοντέλο των Petrides και Furnham.....</i>	<i>11</i>
<b>1.4 Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....</b>	<b>12</b>
<i>1.4.1 Mayer και Salovey.....</i>	<i>12</i>
<i>1.4.2 Goleman.....</i>	<i>12</i>
<i>1.4.3 Bar – On.....</i>	<i>13</i>
<b>1.5 Ο Απώγος της Έλλειψης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία .....</b>	<b>13</b>

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

<b>2.1 Από τη Φιλοσοφία του Dewey στη Σύγχρονη Ανάγκη για Συναισθηματική Νοημοσύνη .....</b>	<b>18</b>
--	-----------





3.3.6	<i>Πρόγραμμα CARE – Cultivating Awareness and Resilience in Education</i> .....	55
<b>3.4</b>	<b>Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στην Ελλάδα..</b>	<b>55</b>
3.4.1	<i>Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Μάθησης</i> .....	55
3.4.2	<i>Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i> .....	57
3.4.3	<i>Πρόγραμμα Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων – «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός!»</i> .....	57
3.4.4	<i>Πρόγραμμα προαγωγής κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων – «Βήματα για τη Ζωή»</i> .....	58
<b>3.5</b>	<b>Τα Οφέλη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης από την Προσχολική Ηλικία έως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	<b>58</b>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Εκπαιδευτική Πολιτική και Μεταρρύθμιση

<b>4.1</b>	<b>Η Εννοιολογική Σημασία του όρου Εκπαιδευτική Πολιτική</b> .....	<b>62</b>
<b>4.2</b>	<b>Η Εννοιολογική Σημασία του όρου Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση</b> .....	<b>66</b>
<b>4.3</b>	<b>Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ελληνικό Κράτος</b> .....	<b>68</b>
4.3.1	<i>Οι Χρόνιες Παθογένειες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος</i> .....	68
4.3.2	<i>Η Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι Προκλήσεις και οι Προοπτικές προς την Αειφόρο / Βιώσιμη Ανάπτυξη</i> .....	71
4.3.3	<i>Η Διερεύνηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στην Ελληνική Εκπαίδευση: Από το Νηπιαγωγείο στο Πανεπιστήμιο</i> .....	74
<b>4.4</b>	<b>Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Πολιτική</b> .....	<b>77</b>
4.4.1	<i>Η Αναγκαιότητα και οι Προοπτικές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Πολιτική</i> .....	77
4.4.2	<i>Μεθοδολογικό Πλαίσιο Ένταξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία</i> .....	79

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Έρευνα

<b>5.1</b>	.....	<b>82</b>
5.1.1	<i>Σκοπός και επί μέρους στόχοι της έρευνας</i> .....	82
<b>5.2</b>	<b>μ</b> .....	<b>83</b>
5.2.1	<i>Στάθμιση του Ερωτηματολογίου</i> .....	84

<b>5.3</b>	<b>Περιγραφή – Μέθοδοι δειγματοληψίας .....</b>	<b>85</b>
5.3.1	<i>Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.....</i>	86
<b>5.4</b>	<b>μ .....</b>	<b>86</b>
5.4.1	<i>Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....</i>	87
5.4.2	<i>Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....</i>	93
5.4.3	<i>Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των μαθητών/μαθητριών.....</i>	99
5.4.4	<i>Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών.....</i>	107
<b>5.5</b>	<b>Ανάλυση Συσχέτισης (Pearson Correlation).....</b>	<b>113</b>
<b>5.6</b>	<b>Συμπεράσματα αναφορικά με την έρευνα.....</b>	<b>114</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

### **Συμπεράσματα – Συζήτηση**

<b>6.1</b>	<b>Συμπεράσματα – Συζήτηση.....</b>	<b>116</b>
<b>6.2</b>	<b>Προτάσεις Πολιτικής.....</b>	<b>119</b>

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....</b>	<b>121</b>
---	------------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....</b>	<b>130</b>
-------------------------	------------

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>133</b>
--------------------------------------	------------

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας: 1.1	Ιστορική εξέλιξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	8
Πίνακας: 1.2	Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	11
Πίνακας: 1.3	Αύξηση κατανάλωσης αντικαταθλιπτικών μεταξύ 2000 – 2020.....	15
Πίνακας: 2.1	Ελλάδα – Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση συνολικά (% του ΑΕΠ) .	19
Πίνακας: 3.1	Πλαίσιο CASEL.....	48
Πίνακας: 4.1	Τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο σύνολο των πολιτικών ....	65
Πίνακας: 4.2	Ο Κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	66
Πίνακας: 5.1	Reliability Statistics .....	85
Πίνακας: 5.2	Φύλο.....	87
Πίνακας: 5.3	Ηλικία .....	88
Πίνακας: 5.4	Βαθμίδα Εργασίας.....	89
Πίνακας: 5.5	Ειδικότητα .....	90
Πίνακας: 5.6	Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	91
Πίνακας: 5.7	Έτη Διδακτικής Εμπειρίας.....	92
Πίνακας: 5.8	Γνωρίζετε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ); .....	93
Πίνακας: 5.9	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη ΣΝ; .....	94
Πίνακας: 5.10	Οι δραστηριότητες που εφαρμόζετε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μαθητών / μαθητριών σας;.....	95
Πίνακας: 5.11	Γνωρίζετε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέεται με τη ΣΝ;.....	96
Πίνακας: 5.12	Γνωρίζετε ότι η ΣΝ είναι συνδεδεμένη με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών; .....	97
Πίνακας: 5.13	Γνωρίζετε για το ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ όσον αφορά την ανάπτυξη μαλακών δεξιοτήτων (soft skills) και την προσωπική ευημερία του ατόμου; .....	98
Πίνακας: 5.14	Μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους.....	99
Πίνακας: 5.15	Αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι γύρω τους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.....	100
Πίνακας: 5.16	Τους είναι εύκολο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λόγια. ....	101
Πίνακας: 5.17	Είναι σε θέση να συγκρατούν το θυμό τους και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.....	102
Πίνακας: 5.18	Μπορούν με ευκολία να μπουν στη θέση των άλλων και να αναγνωρίσουν πώς αισθάνονται. ....	103
Πίνακας: 5.19	Επικοινωνούν στους άλλους το πώς αισθάνονται μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους .....	104

Πίνακας: 5.20	Εκδηλώνουν πραγματικό ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει σε κάποιον άλλον και αισθάνονται συμπόνια για αυτόν. ....	105
Πίνακας: 5.21	Είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. ....	106
Πίνακας: 5.22	Είμαι σε θέση να εκφράσω και να ξεχωρίσω τα συναισθήματά μου. ....	107
Πίνακας: 5.23	Αντιλαμβάνομαι πώς αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω μου ανάλογα τη συμπεριφορά τους.....	108
Πίνακας: 5.24	Σε κρίσιμες καταστάσεις διατηρώ την ψυχραιμία μου.....	109
Πίνακας: 5.25	Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους σε ορισμένες καταστάσεις. ....	110
Πίνακας: 5.26	Δείχνω στους/στις μαθητές / μαθήτριές μου πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να έχουν υπομονή, να παραμένουν ήρεμοι / ήρεμες και να εκφράζονται με λόγια.....	111
Πίνακας: 5.27	Θεωρώ πως η ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	112
Πίνακας: 5.28	Συσχετίσεις.....	114

## Κατάλογος Συντομογραφιών

Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι κάτωθι συντομογραφίες.

ΑΕΠ.....	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
CARE.....	Cultivating Awareness and Resilience in Education
CASEL.....	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CSI.....	Collaborating States Initiative
DDD.....	Daily Defined Dose
ΔΕΠΠΣ.....	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΑΑ.....	Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης
ECI.....	Emotional Competence Inventory
Ε.Ε.....	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΠΑ.....	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΟΚ.....	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
EQ.....	Emotional Quotient
EQ – i.....	Emotional Quotient Inventory
ΕΥΠ.....	Εθνική Υπηρεσία Πληροφοριών
ΗΠΑ.....	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
IQ.....	Intelligence Quotient
ΚΣΜ.....	Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση
MEIS.....	Multifactor Emotional Intelligence Scale
MME.....	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
MSCEIT.....	Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test
MSCEIT – YV.....	Multi – Factor Emotional Intelligence Test – Youth Version
MHS.....	Multi – Health System
OECD.....	Organisation for Economic Co – operation and Development
ΟΟΣΑ.....	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
PATHS.....	Promoting Alternative Thinking Strategies
ΠΕ.....	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
RSF.....	Reporters sans frontiers
RULER.....	Recognize, Understand, Express, Regulate

SAFE.....	Sequenced, Active, Focused, Explicit
SDG.....	Sustainable Development Goal
SEAD.....	Social, Emotional and Academic Development
SEC.....	Social & Emotional Competence
SEL.....	Social & Emotional Learning
SLAPP.....	Strategic Lawsuits Against Public Participation
ΣΝ.....	Συναισθηματική Νοημοσύνη
SPSS.....	Statistical Package for the Social Science
SSEIT.....	Schutte SelfReport Emotional Intelligence Test
STEM.....	Situational Test of Emotion Management
STEU.....	Situational Test of Emotional Understanding
TCEI.....	Training Course On Emotional Intelligence
T.E.A.Π.Η.....	Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
ΦΕΚ.....	Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης
UK.....	United Kingdom
UNESCO.....	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

**«Η παιδεία είναι το πιο ισχυρό όπλο, που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να αλλάξουμε τον κόσμο»**

*Nelson Mandela*

Οι σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, της πανδημίας του COVID-19, των διαφόρων πολεμικών συρράξεων παγκοσμίως και της κλιματικής κρίσης, επηρεάζουν τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων, τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο. Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναδεικνύεται ως ένας καταλυτικός παράγοντας τόσο για την προσωπική ανάπτυξη όσο και για την ομαλή κοινωνική συνύπαρξη. Η εκπαίδευση, ως θεσμός διαμόρφωσης πολιτών, οφείλει να υπερβεί το στενό πλαίσιο της παροχής γνώσεων και να ενσωματώσει μεθόδους που ενισχύουν την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και τις διαπροσωπικές δεξιότητες θέτοντας θεμέλια για ένα πιο βιώσιμο και ανθρωποκεντρικό μέλλον.

Σύμφωνα με την ευρεία βιβλιογραφία, παρατηρείται η ανάγκη προώθησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα δίνει έμφαση στο συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο κι όχι μόνο στο γνωστικό περιεχόμενο του κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, θα δημιουργηθούν κοινωνίες των οποίων, οι πολίτες θα επιθυμούν περισσότερο τη σύνδεση με τον εαυτό τους και τον άλλον, αποσκοπώντας στην κοινή ευημερία τόσο της κοινότητάς τους όσο και του πλανήτη τους. Μόνο με την καλλιέργεια της ΣΝ, ένα άτομο μπορεί να δεχτεί και να διαχειριστεί τα συναισθήματά του. Απόρροια αυτού, θα είναι μια πολύ καλύτερη κατανόηση του εσωτερικού κόσμου που οδηγεί σε καλύτερες αντιδράσεις στον εξωτερικό κόσμο (Drigas & Papoutsi, 2018).

Ήδη εδώ και αρκετά χρόνια, παρατηρείται προσπάθεια ενσωμάτωσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στα διεθνή προγράμματα σπουδών για τη δημιουργία μιας πιο ενσυναίσθητης και δημοκρατικής κοινωνίας που στόχο έχει την ενότητα και την ψυχική ευημερία των πολιτών της. Άλλωστε κι ο Πλάτωνας στην Πολιτεία, επισημαίνει τη διαμόρφωση ενός δυνατού χαρακτήρα, ενός καλλιεργημένου ήθους. Για παράδειγμα, θεωρεί ως πρωτεύον ζήτημα, την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων

μαθητευομένων του κι όχι την ποσότητα των γνώσεων και την άριστη κατοχή γνωστικών αντικειμένων (Ασπρουλάκης, 1979).

Επιπλέον, για τον Αριστοτέλη, η παιδεία αποτελεί συλλογικό αγαθό καθώς, μέσω αυτής, δημιουργούνται οι συνθήκες για την ανάπτυξη της αρετής και κατάκτησης της ελευθερίας, όπου κάθε πολίτης φτάνει στην πνευματική και κοινωνική ολοκλήρωσή του. Συνεπώς, αφού συντίθεται από πολίτες και εάν ο πολίτης είναι «τέλειος», θα έχει ως αντίκτυπο την τελειοποίηση της κοινωνίας. Απότοκο, αυτής της διαδικασίας θα είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας που καθίσταται ικανή να εκφράζει αξιολογικές κρίσεις η ίδια για το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, θα μπορεί να οικοδομεί μια συνειδητή συλλογική ηθική, οδηγώντας και στην πραγμάτωση του «τέλους» της. (Τερέζης, 1998).

Γι' αυτό το λόγο, η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και στη σπουδαιότητα ένταξής της στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η θεωρητική βάση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η εξέλιξη της έννοιας και τα διαφορετικά μοντέλα που έχουν προταθεί από την επιστημονική κοινότητα. Παράλληλα, αναλύεται η απουσία της στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων (τεχνολογικές εξελίξεις, πανδημία, κλιματική κρίση, κοινωνικές ανισότητες). Στη συνέχεια, εμβαθύνει στη σχέση της ΣΝ με την εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζοντας τη συμβολή της στην προσχολική και σχολική ηλικία, καθώς και στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Στο δεύτερο μέρος συνδέεται η ΣΝ με την εκπαίδευση και τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης η οποία ενθαρρύνει την κοινωνική ευθύνη και την καλλιέργεια ηθικών αξιών.

Στο τρίτο μέρος γίνεται εκτενής αναφορά στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) και τα προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί και αξιολογηθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στον ελληνικό χώρο. Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται ορισμοί των εννοιών εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης. Επίσης, αναλύονται βάσει ερευνών οι ελληνικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Αειφόρο / Βιώσιμη εκπαίδευση. Στο πέμπτο μέρος ακολουθεί ερευνητική ανάλυση που επικεντρώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με το ρόλο της ΣΝ στο σχολικό περιβάλλον. Ενώ στο έκτο μέρος η εργασία ολοκληρώνεται με συμπεράσματα και προτάσεις για την ενίσχυση της ΣΝ



στην εκπαίδευση, εστιάζοντας σε στρατηγικές που θα βοηθήσουν στην καλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Μέσα από τη σύνθεση θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων, η εργασία αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει την αναγκαιότητα καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης ως θεμελιώδους πυλώνα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων, ευαισθητοποιημένων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 1.1 Εισαγωγή

#### 1.1.1 Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Θεμέλιο Ισορροπημένης Προσωπικότητας και Αποτελεσματικής Λήψης Αποφάσεων

Μπορεί ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) να χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια, αλλά γίνεται εμφανής η προσπάθεια αποσαφήνισης της ορολογίας από αρκετά φιλοσοφικά κείμενα με σκοπό την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εδώ και χιλιάδες χρόνια. Τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, επηρεάζοντας οποιαδήποτε πράξη, απόφαση και κρίση. Πολλοί ισχυρίζονται, ότι όλες οι εμπειρίες ενός ατόμου περνούν πρώτα μέσα από τα συναισθήματά του (Bradberry & Greaves, 2009). Είναι αλήθεια, ότι αρκετές φορές τα συναισθήματα μπορεί να προκαταβάλουν το άτομο και τις αντιδράσεις του, χωρίς καμία σκέψη.

Σύμφωνα με το Slusniene (2019), η συγκριτική σχέση ορθολογισμού και συναισθηματικότητας είναι σε μια αέναη μεταβολή. Ειδικότερα, όταν αυξάνεται η ένταση ενός συναισθήματος, η ορθολογική σκέψη υποσκάπτεται της συναισθηματικής. Το ίδιο μπορεί να συμβεί κι αντιστρόφως, όταν δηλαδή η λογική επικρατεί, τα συναισθήματα μπορεί να εξασθενήσουν. Αυτού του είδους οι καταστροφικές συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές δύνανται να σταθούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη σχέσεων, ενώ τα θετικά συναισθήματα, όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η ανοχή, συμβάλλουν στην ενίσχυση υγιών σχέσεων και τείνουν να βελτιώνουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Bukantaite et al., 2007 · Slusniene, 2019).

Οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται αυτό το πλεονέκτημα και αξιοποιούν τη σκέψη τους ως εργαλείο διαχείρισης των συναισθημάτων τους, καθώς καθίστανται πιο ικανοί να λύσουν προβλήματα, να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να επιτύχουν στη διατήρηση υγιών

σχέσεων με φίλους και συναδέλφους. Ακόμα, είναι εφικτό να διαμεσολαβήσουν στην επίλυση κάποιας διαφοράς ή σύγκρουσης. Τις τελευταίες δεκαετίες, η συναισθηματική νοημοσύνη μετράται αποτελεσματικά στον επαγγελματικό χώρο (δείκτης εργασιακής απόδοσης), την εκπαίδευση (δείκτης ακαδημαϊκών επιδόσεων) και την προσωπική ζωή (δείκτης επιρροής διαπροσωπικών σχέσεων).

Από τη βιβλιογραφία και τις εκτενείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της ΣΝ παρέχει πολύτιμη βοήθεια στην επιτυχή διαχείριση, τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Τέλος, για να καταστεί ακέραη μια αρμονική προσωπικότητα, είναι προαπαιτούμενο της σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής ισορροπίας.

Επομένως, εγείρεται η ανάγκη ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία είναι αναφαίρετο στοιχείο μιας βιώσιμης και ισορροπημένης προσωπικότητας. (Goleman, 2008 · Neale, SpencerAmell & Wilson, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των δικών μας συναισθημάτων και των άλλων (Goleman, 2001) και λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων (Ciarrochi & Mayer, 2007 · Matthews et al., 2002).

## 1.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο

### 1.2.1 Οι Κυριότεροι Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Στο άρθρο – ορόσημο των Peter Salovey και John Mayer (1990) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να τα αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Το 1997 επαναδιατυπώθηκε ως «η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς και να εκφράζει συναισθήματα, να αφομοιώνει το συναίσθημα στη σκέψη, να το κατανοεί, να το αιτιολογεί και να το ρυθμίζει στον εαυτό του και τους άλλους» (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Ο Daniel Goleman, ένας από τους πρωτοπόρους στον τομέα της έρευνας της συναισθηματικής νοημοσύνης, ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα να αναγνωρίζει και να κινητοποιεί κανείς τα συναισθήματα στον εαυτό του

και τους άλλους και να τα διαχειρίζεται με επιτυχία στις σχέσεις του» (Goleman, Boyatzis & Rhee, 2000).

Εξέχουσα συμβολή στην έρευνα στον τομέα της ΣΝ αποτέλεσε και ο Reuven Bar – On, ο οποίος δημιούργησε τον όρο *συναισθηματικό πηλίκο* (Bar – On, 1988). Ο ορισμός που απέδωσε για τη ΣΝ είναι η ικανότητα της κατανόησης του εαυτού και των άλλων, της σχέσης με τους ανθρώπους, η ικανότητα προσαρμογής και αντιμετώπισης του άμεσου περιβάλλοντος, με σκοπό την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων επιτυχώς (Bar – On, 1997).

### 1.2.2 Ιστορική Αναδρομή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το ιστορικό υπόβαθρο και η εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) αποκαλύπτει την εξέλιξη μιας έννοιας τεράστιας σημασίας για την ψυχολογία και την εκπαίδευση. Μπορεί να έχει εμφανιστεί σαν όρος τα τελευταία 25 χρόνια, αλλά έχει ρίζες που μπορούν να εντοπιστούν σε ένα ινδικό φιλοσοφικό κείμενο "The Bhagavad - Gita", πριν από 5000 χρόνια, όπου η Sthithapragnya (Συναισθηματικά σταθερό άτομο) του Κρίσνα συνάδει με το Συναισθηματικά Ευφυές άτομο των Mayer και Salovey (Gayathri & Meenakshi, 2012) όπως επίσης και στον Πλάτωνα, πριν από περίπου 2000 χρόνια, όπου είχε αναφέρει στο έργο του ότι: «Όλη η μάθηση έχει συναισθηματική βάση» (Gowri & Keerthi, 2010). Αλλά και ο Goleman κάνει αναφορά στις ιδέες του Αριστοτέλη θέλοντας να τονίσει τη διαχρονική σημασία των συναισθημάτων και της ηθικής στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τις σχέσεις (Goleman, 1995). Ο αρχαίος φιλόσοφος, στα έργα του, υπογραμμίζει την κρίσιμη σχέση των συναισθηματικών ικανοτήτων και της ηθικής αρετής για την πολύπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα και την επιτυχία στις κοινωνικές συνδιαλλαγές.

Ενώ, παλαιότερα υπήρχε η πεποίθηση ότι τα συναισθήματα είναι εμπόδιο ως προς τις αποφάσεις αλλά και τη συγκέντρωση (Warner, 2010), πλέον αποτελέσματα από ευρύ φάσμα ερευνών παραπέμπουν στην ουσιώδη τους πλευρά για την ευημερία του ατόμου (Clayton, 1996). Κυρίαρχη ως τότε, ήταν η αντίληψη για τη σημασία της "ευφυΐας", μάλιστα το πρώτο τεστ νοημοσύνης εφευρέθηκε το 1905, από το Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet (Binet, 1916). Η σύνδεση του σχολείου όμως με τη φυσική ευφυΐα, παρόλο που ήταν πολύ διαδεδομένη, προκαλούσε δυο τεράστιες δυσκολίες.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), τα άτομα διαφοροποιούνται μέσα στην κοινωνία εξαιτίας αυτής της βαθιάς πίστης στη συγκεκριμένη θεωρία, ενώ η δεύτερη δυσκολία υπόκειται στην επαλήθευση και την ενίσχυση της ύπαρξης της κοινωνικής ανισότητας. Έτσι, υπήρχαν στοχοποιήσεις ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης, ένα άτομο μπορούσε να περιθωριοποιηθεί στον επαγγελματικό, κοινωνικό, ακόμα και στον εκπαιδευτικό περίγυρο.

Στις αρχές του 1900, ο John Dewey είχε χρησιμοποιήσει τον όρο της κοινωνικής νοημοσύνης σ' ένα από τα κείμενά του «Moral Principles in Education» (Dewey, 1909:43). Ωστόσο, το 1920 διαδόθηκε από τον Edward Thorndike, ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται με σοφία τον κοινωνικό του περίγυρο (Thorndike, 1920), έννοια αρκετά εναρμονισμένη με αυτή της ΣΝ. Γύρω στο 1940, ο David Wechsler αναγνώρισε τη σημασία των μη γνωστικών παραγόντων στη νοημοσύνη και δήλωσε ότι η νοημοσύνη δεν είναι ολοκληρωμένη έως ότου οριστούν οι μη γνωστικές της διαστάσεις (Wechsler, 1943).

Στο βιβλίο του "The Shattered Mind", το 1975, ο Howard Gardner εισήγαγε την έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1975). Ενώ, το 1983 συμπεριλαμβάνει τους όρους "διαπροσωπική νοημοσύνη" και "ενδοπροσωπική νοημοσύνη" που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη, (Webb, 2009 · Mehta & Singh, 2013) στο βιβλίο του Framework for Intelligence: A theory of multiple intelligence (Gardner, 1983). Το 1985, εντοπίζεται στη μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή του Wayne Payne, όπου έγινε η πρώτη επαφή με τον ορισμό της έννοιας συναισθηματική νοημοσύνη (Payne, 1985).

Το 1990, δημοσιεύεται από τους ψυχολόγους Peter Salovey και John Mayer το άρθρο ορόσημο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, καθώς ήταν ένας από τους πρώτους επιστημονικούς ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης, δίνοντας έμφαση στην ικανότητα παρακολούθησης, εντοπισμού και διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου (Salovey & Mayer, 1990).

Ωστόσο, καθοριστική σημασία για την ευρεία διάδοση της έννοιας της ΣΝ, αποτέλεσε η δημοσίευση του βιβλίου του Daniel Goleman "Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το E.Q. είναι πιο σημαντικό από το I.Q." (Emotional Intelligence: Why It can Matter More than I.Q.", Goleman, 1995), υποστηρίζοντας το σπουδαίο ρόλο της στην επιτυχία για τη ζωή και την εργασία. Το βιβλίο γίνεται ανάρπαστο όχι μόνο

στο επιστημονικό, αλλά και στο ευρύ κοινό, καθώς οι πωλήσεις ξεπερνούν τα 5.000.000 αντίτυπα.

Το 1997, ο Reuven Bar – On, σπουδαίος ερευνητής – ψυχολόγος για τη ΣΝ, δημιουργεί τον όρο *Συναισθηματικό Πηλίκο*, αναπτύσσοντας το μοντέλο Emotional Quotient Inventory (EQ – i) (Bar – On, 1997).

### Πίνακας: 1.1

#### Ιστορική εξέλιξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

1900	Ο John Dewey χρησιμοποιεί τον όρο <i>Κοινωνική Νοημοσύνη</i> για πρώτη φορά.
1920	Ο Edward Thorndike διαδίδει τον όρο <i>Κοινωνική Νοημοσύνη</i> .
1943	Ο David Wechsler αναγνωρίζει τη σημασία μη γνωστικών παραγόντων στη νοημοσύνη.
1975	Ο Howard Gardner εισάγει την έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης στο βιβλίο του <i>The Shattered Mind</i> .
1983	Ο Howard Gardner εισάγει τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη στο βιβλίο του <i>Framework for Intelligence: A theory of multiple intelligence</i> .
1985	Ο Wayne Payne χρησιμοποιεί τον όρο <i>Συναισθηματική Νοημοσύνη</i> για πρώτη επαφή στη μη δημοσιευμένη διδακτορική του διατριβή.
1990	Οι John Mayer και Peter Salovey δημοσιεύουν το άρθρο – ορόσημο <i>Συναισθηματική Νοημοσύνη</i> .
1995	Ο Daniel Goleman κάνει ευρέως γνωστό τον όρο <i>Συναισθηματική Νοημοσύνη</i> με το βιβλίο του <i>Emotional Intelligence: Why It can matter more than IQ</i> .
1997	Ο Reuven Bar – On εισάγει τον όρο <i>Συναισθηματικό Πηλίκο – E.Q.</i> , ως ανάλογο του <i>Ευφυούς Πηλίκου – I.Q.</i>

### 1.3 Θεωρητικά Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα θεωρητικά μοντέλα ΣΝ κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις θεωρίες τους και τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούν. Αυτά τα μοντέλα διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: μοντέλα ικανότητας, μοντέλα προσωπικότητας και μοντέλα επίδοσης. Μια εναλλακτική ταξινόμηση προτείνει δύο κατηγορίες: μοντέλα ικανότητας και μικτά μοντέλα (Πλατσίδου, 2010). Αυτές οι κατηγορίες βοηθούν στην κατανόηση

των διαφόρων προσεγγίσεων για την αξιολόγηση της ΣΝ και τονίζουν τις διαφορετικές διαστάσεις που εξετάζουν οι ερευνητές.

Στα μοντέλα ικανοτήτων ή γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, η ΣΝ θεωρείται ως γνωστική ικανότητα επεξεργασίας συναισθημάτων (Mayer & Salovey, 1997).

Ενώ, τα μικτά μοντέλα ή κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες, εκείνα των Goleman, Bar – On και Petrides και Furnham, δίνουν έμφαση σε κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες.

### 1.3.1 Μοντέλο των Mayer & Salovey

Το μοντέλο των Peter Salovey και John D. Mayer (1997, 2000) προσδιορίζει τη ΣΝ ως διανοητική ικανότητα και περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις:

- **Αντίληψη των συναισθημάτων:** η ικανότητα αναγνώρισης, εκτίμησης και έκφρασης συναισθημάτων προς τον εαυτό και τους άλλους.
- **Χρήση των συναισθημάτων για την ενίσχυση της σκέψης:** αφομοίωση του συναισθήματος στη σκέψη. Η ικανότητα να παράγουμε, να χρησιμοποιούμε και να αισθανόμαστε συναισθήματα απαιτούμενα για την επικοινωνία και για τη διευκόλυνση γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων.
- **Κατανόηση των συναισθημάτων:** ικανότητα κατανόησης των συναισθηματικών πληροφοριών, τρόπος συνδυασμού και των αλλαγών όπως και των αιτιών τους.
- **Διαχείριση των συναισθημάτων:** η ικανότητα παρακολούθησης και ρύθμισης των συναισθημάτων κάποιου και των άλλων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης.

### 1.3.2 Μοντέλο του Goleman

Ο Daniel Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η ΣΝ είναι απαραίτητη για πολλούς τομείς στη ζωή και την αναφέρει ως μια προκυπτόμενη, από τη συναισθηματική επάρκεια (emotional competence), δομή. Διαχωρίζει τη ΣΝ από τις γνωστικές ικανότητες και το I.Q., κατηγοριοποιώντας την σε δύο διαφορετικές εκδοχές της ευφυΐας, σε εκείνες των προσωπικών δεξιοτήτων και σε εκείνες των κοινωνικών. Με την καλλιέργεια της ΣΝ

δύναται να αυξηθεί η παραγωγικότητα ενός ατόμου, να γίνει πιο ευτυχισμένο, να βοηθήσει ή ακόμα και να επηρεάσει θετικά κάποιον άλλον (Goleman, 1995, 1998). Το μικτό μοντέλο του χαρακτηρίζεται από πέντε βασικά στοιχεία:

- **Αυτογνωσία:** η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και να κατανοεί το νόημά τους.
- **Αυτορρύθμιση:** η ικανότητα ελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων, των παρορμήσεων και της συμπεριφοράς.
- **Παρακίνηση:** η εσωτερική ορμή για την επίτευξη στόχων και τη διατήρηση της δέσμευσης παρά τις δυσκολίες.
- **Ενσυναίσθηση:** η ικανότητα για κατανόηση και ανταλλαγή των συναισθημάτων των άλλων.
- **Κοινωνικές δεξιότητες:** η ικανότητα διαχείρισης σχέσεων και δημιουργίας κοινωνικών δεσμών.

### 1.3.3 Μοντέλο του Reuven Bar – On

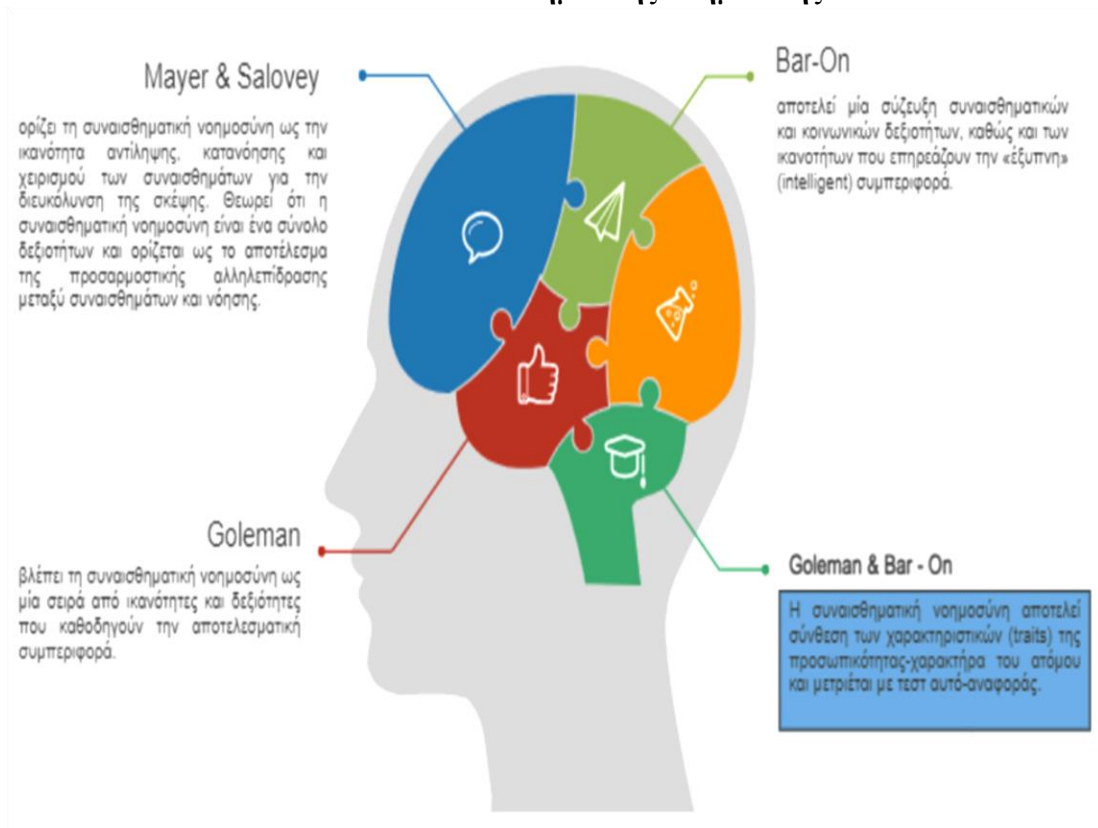
Όπως του Goleman, ομοίως και του Reuven Bar – On εντάσσεται στα μικτά μοντέλα (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000), καθώς εστιάζει στις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και διευκολυντές ως προς την αποτελεσματική κατανόηση, έκφραση, συσχέτιση με τους άλλους και αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων (Bar – On, 2006). Οι βασικοί παράγοντες και συνιστώσες της κοινωνικής και συναισθηματικής λειτουργίας που οδηγούν τα άτομα σε καλύτερη ψυχολογική ευημερία είναι:

- **Ενδοπροσωπικές δεξιότητες:** αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, αυτονομία, διεκδικητικότητα, αυτοπραγμάτωση.
- **Διαπροσωπικές δεξιότητες:** ενσυναίσθηση, κοινωνική ευθύνη, διαπροσωπικές σχέσεις.
- **Προσαρμοστική ικανότητα:** έλεγχος πραγματικότητας, επίλυση προβλημάτων, ευελιξία.
- **Διαχείριση του άγχους:** ανοχή στο άγχος, έλεγχος των παρορμήσεων.
- **Γενική διάθεση:** ευτυχία, αισιοδοξία.



## Πίνακας: 1.2

### Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης



Πηγή: Ζαμπάρας (2019)

#### 1.3.4 Μοντέλο των Petrides και Furnham

Τέλος, οι Petrides και Furnham (2001) έκαναν διάκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων της ΣΝ, εξαιτίας των τρόπων αξιολόγησης και μέτρησης της ΣΝ.

- **Μειωτική (Trait) ΣΝ:** Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό στοιχείο της προσωπικότητας. Αναφέρεται στις συναισθηματικές αυτοαντιλήψεις που βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο της προσωπικότητας και εκτιμώνται μέσω αυτοαναφοράς.
- **Ικανότητα (Ability) ΣΝ:** Η ΣΝ ως ατομική ικανότητα ή επεξεργασία πληροφοριών. Αφορά τις ικανότητες που σχετίζονται με την επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών και εκτιμώνται μέσω επιδόσεων σε συγκεκριμένα καθήκοντα.

## 1.4 Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

### 1.4.1 Mayer και Salovey

Οι Mayer και Salovey έχοντας ως στόχο την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, δημιούργησαν δύο κλίμακες μέτρησης ικανοτήτων, αρχικά τη MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale, 1997) και έπειτα σε συνεργασία με τον David Caruso τη MSCEIT (Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test, 2002) για ενήλικες και την κλίμακα MSCEIT – YV (*Multi – Factor Emotional Intelligence Test – Youth Version*) για τα παιδιά και για τους εφήβους.

Το MSCEIT χαρακτηρίζεται από αντικειμενική αξιολόγηση των ικανοτήτων των ατόμων να εξασκούν συναισθηματικές δεξιότητες. Περιέχει 14 απρόσωπα ερωτήματα και ασκήσεις μέσω των οποίων μετράται η εκτέλεση και επίλυση συναισθηματικών καθηκόντων και προβλημάτων αντίστοιχα, χωρίς όμως να επιδιώκεται η προσωπική εκτίμηση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Τέλος, διατίθεται σε ελληνική μετάφραση και έχει χρησιμοποιηθεί από τον Καφέτσιο (2004). Μάλιστα, επιβεβαιώνεται από έρευνες (Lopes et al., 2003 · Lopes, Brackett, Nezlek et al., 2004) η προγνωστική ικανότητα και εγκυρότητά του, διότι διαφαίνεται με επιτυχία ο λειτουργικός ορισμός (Mayer & Salovey, 1997) και οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, ορισμένες από τους Mayer και Salovey.

### 1.4.2 Goleman

Το 2000, ο Goleman σε συνεργασία με τον Richard Boyatzis δημιούργησαν ένα εργαλείο για την αξιολόγηση του μοντέλου του Goleman, το Emotional Competence Inventory 2.0 (ECI 2.0), βασισμένο στη μεθοδολογία 360°. Το συγκεκριμένο τεστ διακρίνεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία και εφαρμόζεται σε επιχειρήσεις, οργανισμούς σε προσωπικό επίπεδο ή ακόμα και για ολόκληρο τον οργανισμό.

Το ECI περιλαμβάνει δύο τρόπους αξιολόγησης, αφενός ως αυτοαναφερόμενο μέτρο ή αλλιώς ως αυτοαξιολόγηση όπου οι εργαζόμενοι καλούνται να κρίνουν οι ίδιοι την απόδοσή τους σε καθεμία από απαιτούμενες ικανότητες αναφορικά με την εργασία τους. Αφετέρου, διενεργείται αξιολόγηση από εξωτερικούς αξιολογητές, όπως συναδέλφους ή προϊσταμένους.

### 1.4.3 Bar – On

Ο Bar – On χρησιμοποίησε την ορολογία *Συναισθηματικό Πηλίκο* (Emotional Quotient, E.Q.) μέσω του οποίου κατασκεύασε την κλίμακα Emotional Quotient Inventory (EQ – i). Το EQ – i χρησιμοποιείται ως ψυχομετρικό εργαλείο μέτρησης των κοινωνικο-συναισθηματικών λειτουργιών και σχετίζεται με την ψυχολογική ευημερία του ατόμου (Bar – On, 1997, 2000). Ήταν το πρώτο διαθέσιμο εμπορικό μέσο για τη μέτρηση της ΣΝ (Bar – On, 1997), σχεδιασμένο από ένα πλήθος οργάνων μέτρησης (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια για εξωτερικούς βαθμολογητές, μέτρα αυτοαναφοράς για διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές εκδόσεις αυτών των οργάνων) τα οποία διανέμονται από το Multi – Health System (MHS).

Το EQ–i είναι ένα αυτοαναφερόμενο ερωτηματολόγιο με 133 στοιχεία, αποτελούμενο από ένα γενικό δείκτη που εξετάζει πέντε επιμέρους δείκτες με 15 υποκλίμακες όπως περιγράφονται στο θεωρητικό του μοντέλο. Σύμφωνα με τον ίδιο, το EQ–i είναι μια εκτενή λίστα στην οποία συγκαταλέγονται πολλές συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δίνοντας όχι μόνο μια εκτίμηση του επιπέδου ΣΝ, αλλά και ένα συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ (Bar – On, 2000).

Εκτιμάται ως αξιόπιστο, καθώς η εγκυρότητά του παρέχεται από τέσσερις δείκτες: το βαθμό παράλειψης, το δείκτη ασυνέπειας και τους δείκτες θετικής και αρνητικής εντύπωσης. Οι δύο τελευταίοι περιέχουν ένα ενσωματωμένο σύστημα διόρθωσης της μέτρησης, το οποίο ενισχύει το επίπεδο ορθότητας και εμπιστοσύνης του τεστ.

## 1.5 Ο Απόηχος της Έλλειψης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία

Μετά την οικονομική και υγειονομική κρίση που υπέστη ο πλανήτης, γίνεται έκδηλη όσο ποτέ άλλοτε η κλιματική αλλαγή, η απομόνωση του ανθρώπου όπως και η άνοδος των ολοκληρωτικών καθεστώτων σε κάποιες χώρες. Απότοκο των φαινομένων αυτών είναι οι βαρυσήμαντες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των ανθρώπων λόγω της αποστασιοποίησής τους από τα κοινωνικά και πολιτικά τεκταινόμενα, της χρήσης – στον υπέρτατο πλέον βαθμό – των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της

παραπληροφόρησης από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αρκετοί άνθρωποι, λοιπόν, έχουν απομακρυνθεί, με την ουσιαστική σημασία, από τον εαυτό τους, από το συνάνθρωπό τους, ζώντας αυτοματοποιημένα.

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη των λόγων που καθιστούν αναγκαία την ένταξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς δύναται να αποφέρει σε προσωπική και κοινωνική διάσταση, ψυχική και επαγγελματική ευμάρεια, μέσω της βελτίωσης μαλακών δεξιοτήτων (soft skills), της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης του άγχους. Οι άνθρωποι λόγω των φρενηρών ρυθμών σε όλα τα πεδία της ζωής τους και ειδικά μετά από κάποιες τραυματικές εμπειρίες, χρειάζονται εσωτερική επανεκκίνηση με τον εαυτό τους αλλά και με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Ο Νεοφύτου πιστεύει ότι η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δύναται να γίνει το εφαλτήριο για τους ανθρώπους, να αποκτήσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον πλανήτη και τη βία να τη διαδεχθεί η ενσυναίσθηση (Neophytou, 2012).

Η ελληνική κοινωνία, τα τελευταία χρόνια, βάλλεται από τον ατομικισμό, την οικονομική ανέχεια, τη χρήση βίας, την καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της προσωπικής ελευθερίας. Αδιαμφισβήτητα, η οικονομική κρίση, η αύξηση της εγκληματικότητας, το αίσθημα ανασφάλειας και η έλλειψη κατάλληλης κρατικής υποστήριξης συμβάλλουν στη διαρκή όξυνση κοινωνικών φαινομένων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι έχει παρατηρηθεί αύξηση της κατανάλωσης αντικαταθλιπτικών κατά δύομισι φορές από το 2000 έως το 2020 στην Ελλάδα, όπως και σε 18 ευρωπαϊκές χώρες, σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Ακόμα, η Ελλάδα βρίσκεται στην 6η θέση, με ποσοστό 248% (Πίνακας: 1.3), ανάμεσα σε 21 χώρες. Ενώ, το 2000 μια μέση χρήση αντικαταθλιπτικών σε 18 ευρωπαϊκές χώρες βρισκόταν στα 30,5 DDD ανά 1.000 άτομα, το 2022 εντοπίζεται στα 75,3 DDD, ποσοστό αυξημένο κατά 147%. Στη μοναδική χώρα που παρουσιάζεται μείωση αντικαταθλιπτικών είναι στη Δανία την τελευταία δεκαετία<sup>1</sup>. Βέβαια, να ληφθεί υπόψη, ότι θεμελιώδες μέρος του δανικού προγράμματος σπουδών, αποτελεί το μάθημα ενσυναίσθησης για παιδιά ηλικίας 6 – 16 ετών, που πραγματοποιείται μία ώρα την εβδομάδα. Οι μαθητές συζητούν τα θέματα που τους απασχολούν και μέσω

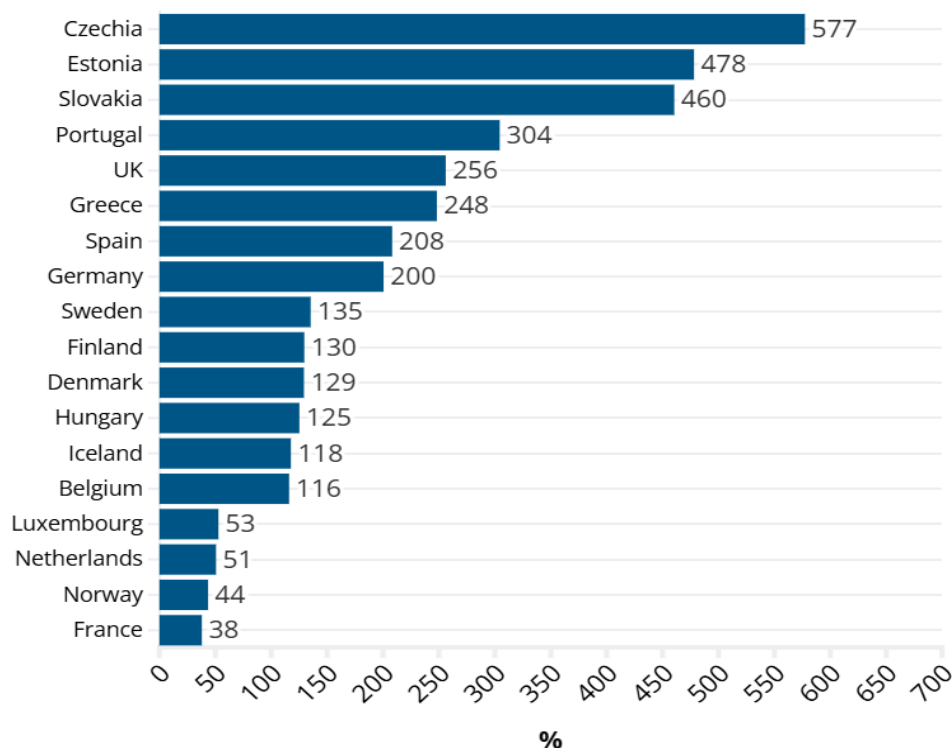
---

<sup>1</sup> <https://www.euronews.com/health/2023/09/09/europes-mental-health-crisis-in-data-which-country-uses-the-most-antidepressants>  
<https://www.oecd.org/en/topics/mental-health.html>

πραγματικής ακρόασης και κατανόησης, επιδιώκουν να λύσουν ομαδικά οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει (Organization for Economic Co – operation and Development, 2004).

Πίνακας: 1.3

Αύξηση κατανάλωσης αντικαταθλιπτικών μεταξύ 2000 – 2020



Source: OECD (Daily Defined Dose per 1 000 people per day) • (UK 1997-2007; Netherlands 2001; Luxembourg 2003)

euronews.

Πηγή: <https://www.euronews.com/>

Οι Sane Schepisi *et al.* (2021) συμφωνούν στον αντίκτυπο που λαμβάνει καθοριστικό ρόλο η οικονομική κρίση όσον αφορά τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τις αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία, όπου εντείνονται μεταξύ των μειονεκτούντων οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά. Επίσης, ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία, είναι η έξαρση της εγκληματικότητας και περισσότερο της ενδοοικογενειακής βίας. Σύμφωνα, με έκθεση της Ελληνικής Αστυνομίας (ΕΛ.ΑΣ.) (2021: 100 – 105) τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας αυξήθηκαν κατά 4% από το 2019 στο 2020, (από 5.221 σε 5.413).<sup>2</sup> Ενώ, 2.600 γυναίκες

<sup>2</sup> <https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/11/2h-ethsia-ekthesi.pdf>

στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) χάνουν τη ζωή τους κάθε χρόνο από ενδοοικογενειακή βία, με το 82% των περιστατικών της βίας αυτής να έχει θύματα γυναίκες, ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το Νοέμβριο του 2019.<sup>3</sup> Ωστόσο, σε παγκόσμια κλίμακα, 1 στις 2 γυναίκες δολοφονούνται από τους συζύγους / συντρόφους, όπως και 1 στις 3 γυναίκες και κορίτσια υφίστανται σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Οι Κάλφα & Χατζηφωτίου (2021) υπογραμμίζουν τη σημασία προσέγγισης των γυναικοκτονιών από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), αφού συνήθως γίνεται αισθητή η απουσία της ως άνω αναφερθείσας σχέσης θύματος και δράστη, όπως και το κίνητρο του εγκλήματος. Επιπλέον, ο τρόπος παρουσίασης και απόδοσης των περιστατικών από τα ΜΜΕ συχνά αναπαράγει υποτιμητικές αντιλήψεις για τις γυναίκες και το γυναικείο σώμα, ενισχύοντας την υπονόμηση της γυναικείας υπόστασης και ταυτότητας (Κάλφα & Χατζηφωτίου, 2021). Αποκρύπτονται τα κίνητρα των δραστών με την ηθελημένη συμμετοχή τόσο του νομικού και του κοινωνικού πλαισίου, όσο και των ΜΜΕ, με αποτέλεσμα τη συντήρηση της έμφυλης βίας που έπεται της διατήρησης της ανδρικής κυριαρχίας και του ελέγχου και της ανασφάλειας των γυναικών (Radford, 1992). Μέσα από τη στοχοποίηση των θυμάτων, τα ΜΜΕ διαμορφώνουν μια προκατειλημμένη εικόνα για τα άτομα που υφίστανται έμφυλη βία, εστιάζοντας σε αρνητικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, σκοπεύοντας στην υποβάθμιση της προκληθείσας βλάβης (Taylor, 2020).

Σαφέστατα, τα ελληνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, κι όχι μόνο, αποτελούν το βασικότερο αίτιο υπερπροβολής μιας αναληθούς πραγματικότητας, με άμεση επίπτωση στην ψυχική ευημερία του ανθρώπου και στην ουσία του ευ ζην. Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει αφεθεί έρμαιο του υπερκαταναλωτισμού, παράγωγο του καπιταλισμού και της αέναης απόκτησης γνώσεων για τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας, αγνοώντας τον ουσιαστικό λόγο της δια βίου μάθησης. Συμπληρωματικά, το «φαίνεσθαι» έχει λάβει τρομακτικές διαστάσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media), καθώς προωθείται η ψευδαίσθηση ότι η ευτυχία και η κοινωνική καταξίωση πηγάζουν από τα υλικά αγαθά, με αποτέλεσμα το κοινό να οδηγείται σε αδράνεια σχετικά με θέματα που αφορούν τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές.

---

<sup>3</sup> <https://www.kethi.gr/nea/i-bia-kata-ton-gynaikon-se-arithmoys-0>

Τα ΜΜΕ έχοντας μετατραπεί σε κερδοσκοπικές επιχειρήσεις και ουραγοί των εκάστοτε κυβερνητικών / πολιτικών οργάνων φέρουν την ευθύνη για την παραπληροφόρηση και την κατεύθυνση της κοινής γνώμης. Το κοινό συμφέρον υπονομεύεται και ενισχύεται κατά αυτόν τον τρόπο ο καταναλωτισμός, υποβαθμίζοντας την ποιότητα της ενημέρωσης, τις θεμελιώδεις αξίες αλλά και την κριτική σκέψη. Ο Καρακώστας (1998) τονίζει την ευθύνη των ΜΜΕ ως παράγοντα διαμόρφωσης της κοινής γνώμης, όπου χωρίς αμφιβολία προκύπτουν διάφορες υποχρεώσεις, οι οποίες πηγάζουν από το χαρακτήρα της συνταγματικά κατοχυρωμένης αρχής της ελευθερίας έκφρασης των ΜΜΕ, ως πολιτικού δικαιώματος το οποίο προστατεύεται από το Σύνταγμα.

Σε σύγκριση, με άλλα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρείται συντήρηση της υφιστάμενης κατάστασης από τη θεσμική εξουσία, χωρίς να διαφαίνεται προσπάθεια βελτίωσης στην ελληνική κοινωνία. Πράγματι, η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση για την Ελευθερία του Τύπου ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και των χωρών της Βαλκανικής Χερσονήσου. Στην ετήσια έκθεση των Ρεπόρτερ Χωρίς Σύνορα (RSF), σχετικά με την Ελευθερία του Τύπου για το 2023, αναδεικνύεται ότι «έχει υποστεί σοβαρά πλήγματα μεταξύ του 2021 και του 2023», αναφέροντας το σκάνδαλο υποκλοπών και τις αποκαλύψεις για την παρακολούθηση των δημοσιογράφων και διαφόρων πολιτικών προσώπων από την Εθνική Υπηρεσία Πληροφοριών (ΕΥΠ), τις πρακτικές των αγωγών SLAPPs<sup>4</sup> (Strategic Lawsuits Against Public Participation) κατά των δημοσιογράφων, αλλά και τη δολοφονία γνωστού δημοσιογράφου, μεταξύ άλλων (Reporters Without Borders, 2023). Ο Ιγνάσιο Ραμονέ επισημαίνει ότι: «Η πληροφορία παραμένει θεμελιώδης για την ομαλή πορεία της

---

<sup>4</sup> Η Χριστίνα Βρεττού, Διδάκτωρ Συνταγματικού Δικαίου, δικηγόρος και μέλος του Expert Group against SLAPP παραθέτει: «ο όρος SLAPP αναφέρεται σε αβάσιμες μηνύσεις (ή αγωγές) που κατατίθενται από κάποιο ισχυρό πρόσωπο ή οργανισμό (για παράδειγμα μια επιχείρηση ή ένα υψηλά ιστάμενο δημόσιο πρόσωπο) ενάντια σε μη κυβερνητικά πρόσωπα, οργανισμούς και δημοσιογράφους, που εκφράζουν κριτική σχετικά με ζήτημα δημοσίου ενδιαφέροντος. Σκοπός τέτοιων μηνύσεων δεν είναι να κερδηθεί η δικαστική υπόθεση, αλλά ο εκφοβισμός όσων ασκούν κριτική μέσω της ηθικής και οικονομικής εξουθένωσής τους» (<https://www.syntagmawatch.gr/trending-issues/to-fainomeno-slapp-h-prwtovoulia-ths-eyrwpaikis-epitropis-gia-prostasia-ths-elftherias-ths-ekfrashs/>)

κοινωνίας και γνωρίζουμε ότι η δημοκρατία δεν είναι δυνατή χωρίς ένα καλό δίκτυο επικοινωνίας και χωρίς τις μέγιστες ελεύθερες πληροφορίες. Όλοι είμαστε λίγο πολύ πεπεισμένοι ότι, χάρη στην ενημέρωση, ο άνθρωπος ζει ελεύθερος».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

#### 2.1 Από τη Φιλοσοφία του Dewey στη Σύγχρονη Ανάγκη για Συναισθηματική Νοημοσύνη

**«Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ζωής, κι όχι η προετοιμασία για μια μελλοντική ζωή»**

*John Dewey*

Ο φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey αντιλαμβανόταν την εκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία ζωής (Dewey, 1902) όπου οι άνθρωποι καλλιεργούν τις ικανότητές τους, τη σκέψη τους και διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους σύμφωνα με ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στην κοινωνία. Θεωρούσε το σχολείο ως μικρογραφία της ζωής του ανθρώπου όπου η μάθηση θα έπρεπε να είναι βιωματική. Αυτή η φιλοσοφία είναι βαθιά ριζωμένη στη θεωρία του για τη «μαθησιακή εμπειρία» και τη σημασία της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο. Επίσης, επεδίωκε την αγωγή εκείνη που στο επίκεντρό της θα βρίσκεται η δημοκρατία αποσκοπώντας στην κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων, χωρίς τη χρήση βίας (Houssaye, 2000).

Λίγα χρόνια αργότερα, η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες δικαίωμα το 1948 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών (Ηνωμένα Έθνη, 1948).

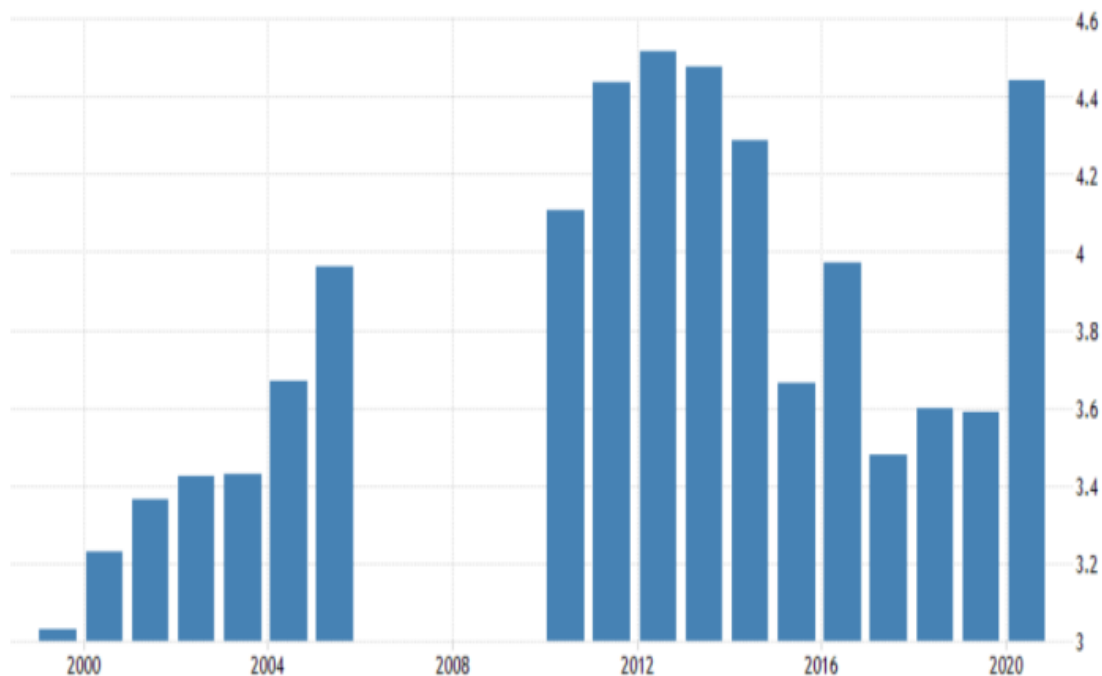


Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η εκπαίδευση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, προάγει την ισότιμη και δωρεάν πρόσβαση και ενισχύει τη δημιουργία ενεργών πολιτών, με βασικές αρχές τους την ειρήνη και τη διαφορετικότητα στην κοινωνία.

Παρόλο που η εκπαίδευση είναι ένας από τους σημαντικότερους πυλώνες ενός κράτους, στην Ελλάδα παρατηρείται η διαρκής απαξίωση και υποβάθμισή της από τη θεσμική και πολιτική εξουσία. Πολλοί θα συμφωνούσαν με τη συνεχή υποχρηματοδότηση και υποστελέχωση προσωπικού όπως και με τα προβλήματα και τις ελλείψεις σε κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας δείχνουν ότι οι δαπάνες της Ελλάδας για την εκπαίδευση το 2020 ανήλθαν στο 4,44% του ΑΕΠ, σημειώνοντας γενικά καθοδική πορεία την τελευταία δεκαετία, με μόνη εξαίρεση το 2016 (Πίνακας: 2.1) (Trading Economics, 2023).

**Πίνακας 2.1**

**Ελλάδα - Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση συνολικά (% του ΑΕΠ)**



Πηγή: Trading Economics (2023)

Σε σύγκριση με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (12.647 δολάρια ΗΠΑ), η Ελλάδα διαθέτει σημαντικά λιγότερα ανά μαθητή / σπουδαστή / φοιτητή (6.146 δολάρια ΗΠΑ) σε όλες

τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι δαπάνες ανά μαθητή αντιστοιχούν στο 20% του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, ποσοστό χαμηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ που είναι 27% (Education GPS OECD, 2023). Ενώ, οι δαπάνες για την εκπαίδευση το 2021 παρουσιάζουν σημαντικές διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών της Ε.Ε., με την Ελλάδα να κατατάσσεται για μια ακόμη φορά σε χαμηλά επίπεδα, καθώς διατίθεται μόλις 4,1% του ΑΕΠ για τον τομέα αυτό, ενώ ο μέσος όρος της Ε.Ε. ανέρχεται στο 4,8% του ΑΕΠ (Eurostat, 2023).

Εκτός των άλλων, γίνεται εύκολα προφανές ότι επικρατούν παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις οποίες δίνεται έμφαση στη βαθμοθηρία, στην αποστήθιση συγκεκριμένου πλαισίου, με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, δεν υιοθετείται η ευγενής άμιλλα, ούτε οι θεμελιώδεις αξίες όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η ομαδοσυνεργατικότητα κ.ά., καθώς δεν υπάρχει κατάλληλη μέριμνα για την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Απόρροια των παραπάνω, μπορεί να θεωρηθεί η έξαρση της ενδοσχολικής και εξωσχολικής βίας και γενικότερα προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών. Τα παιδιά που έχουν δεχθεί εκφοβισμό αγγίζουν το ποσοστό της τάξης του 32,4% από έρευνα που διεξήχθη σε 2.293 μαθητές σε όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, το σχολικό έτος 2022 – 2023<sup>5</sup>. Επιπροσθέτως, το ίδιο διάστημα είχε πραγματοποιηθεί έρευνα για την ψυχική υγεία των παιδιών σε 44 χώρες, μια εξ αυτών κι η Ελλάδα, το ποσοστό εφήβων αγοριών και κοριτσιών ήταν πολύ πιο υψηλό στο 60%, έναντι 44% του διακρατικού μέσου όρου, το οποίο είχε κάνει λόγο για εμμένουσες ψυχολογικές και σωματικές ενοχλήσεις.<sup>6</sup>

Τα τελευταία χρόνια, εκτός από τη βιβλιογραφία, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εκπαίδευση και το ρόλο που διαδραματίζει στην αποφυγή τέτοιου είδους φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του Goleman (1995), γίνεται εκτενής αναφορά για την έντονη εμφάνιση της αγένειας, της ανευθυνότητας και της βίας ως κύρια προβλήματα που μαστίζουν τόσο το

---

<sup>5</sup> <https://blogs.sch.gr/gkleb/2023/04/02/ereyna-gia-to-vullyng-2022-2023/>

<sup>6</sup> <https://www.epipsi.gr/index.php/research/97-ereuna-hbsc-who/>  
[https://www.epipsi.gr/images/Documents/deltio\\_typou\\_epipsi\\_10-10-2023\\_pagkosmia\\_meras\\_psychikis\\_ygieias\\_.pdf](https://www.epipsi.gr/images/Documents/deltio_typou_epipsi_10-10-2023_pagkosmia_meras_psychikis_ygieias_.pdf)

έθνος όσο και τα σχολεία του έθνους και αναδεικνύει τη συσχέτιση μεταξύ υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ακόμα, ισχυρίζεται ότι η ΣΝ δύναται να είναι "εξίσου ισχυρή, και μερικές φορές πιο ισχυρή, από το I.Q." στην πρόβλεψη της επιτυχίας στη ζωή (Goleman, 1995: 34). Μέσω της συναισθηματικής εκπαίδευσης, τα παιδιά θα είναι σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να αποκτούν σύνδεση με αυτά, να τα διαχειρίζονται και να επιλύουν αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις, όχι μόνο στο διάστημα των μαθητικών τους χρόνων αλλά σε όλο το εύρος της ζωής τους.

Η Njui (2018) σχολιάζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν διάφορα ψυχικά προβλήματα, όπως το σοβαρό στρες, το άγχος και η κατάθλιψη, τα οποία δύνανται να οδηγήσουν σε βία, χρήση ναρκωτικών και άλλα. Οι Τριλίβα και Chiementi υπογραμμίζουν ότι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να τελεσφορήσει μέσω της διαδικασίας απόκτησης ενός συνόλου κοινωνικών συμπεριφορών, όπως η δυνατότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων και η επικοινωνία με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους (Τριλίβα & Chiementi, 1998).

Τέλος, οι Elias *et al.* (1997) συμφωνούν ότι η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την ανάπτυξη των βασικών συναισθηματικών ικανοτήτων όπως η έκφραση, η κατανόηση, η διαχείριση και χρήση αυτών για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.

## 2.2 Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Αειφόρο / Βιώσιμη Εκπαίδευση

Ο Dewey ως ένθερμος υποστηρικτής της βιωματικής μάθησης τόνιζε τη συνάφεια της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας και είχε επικεντρωθεί στην ολιστική προσέγγισή της. Υποστήριζε ότι για να υπάρξει ιδανική κοινωνία, η εκπαίδευση πρέπει να προάγει τη δημοκρατία, στην οποία εξασφαλίζεται η ισοκατανομή αγαθών και αναπροσαρμογή θεσμών μέσω συλλογικών μορφών ζωής. Μέσω μιας τέτοιας προσέγγισης ενισχύεται το προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και καλλιεργείται η κριτική σκέψη, επιτρέποντας κοινωνικές αλλαγές χωρίς αναταραχή. Η εκπαίδευση δίνει βάση στη συνεχή ανασύνθεση της

εμπειρίας, βελτιώνοντας το κοινωνικό περιεχόμενο και ενισχύοντας την ικανότητα παρέμβασης των ατόμων (Houssaye, 2000). Αρκετές δεκαετίες αργότερα, παρατηρείται η διαχρονική αξία των θεωριών του Dewey και η επιτακτική ανάγκη αξιοποίησής τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι αλλαγές, που προτείνονται παγκοσμίως, στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι άκρως σημαντικές. Υιοθετούνται βιώσιμες πρακτικές εκπαίδευσης, καθώς παρατηρείται ολοένα η αυξανόμενη αναγνώριση του ρόλου της στην αντιμετώπιση πειστικών παγκόσμιων προκλήσεων, σε συνδυασμό με την άνοδο της βιωσιμότητας ως βασικής ατζέντας στα διεθνή πλαίσια πολιτικής (United Nations, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το 1992 η Σύνοδος Κορυφής, που έλαβε μέρος στο Ρίο ντε Τζανέιρο, σηματοδότησε ένα σημείο καμπής στην αναγνώριση του ρόλου της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της πανεπιστημιακής, στην κίνηση προς την αειφορία (United Nations, 1992). Εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως κλάδου και βαθμίδας, κλήθηκαν να βοηθήσουν στη διασφάλιση των πολιτών για την κατανόηση των προβλημάτων που επηρεάζουν την ανθρωπότητα (Vilches, Pérez, 2009 · Calero et al., 2019). Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι καλούνται να αναστοχαστούν τους επιβλαβείς τρόπους ζωής και να υιοθετήσουν πρακτικές που είναι συναφείς με τις έννοιες της συνείδησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες έχουν ως βάση τους την αλληλεγγύη, τη διαφορετικότητα, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και μία κοινωνική οργάνωση (Calero et al., 2019).

Το 1993 υπογράφεται η Πανεπιστημιακή Χάρτα Copernicus για την Αειφόρο ανάπτυξη και η Διακήρυξη του Κιότο, καθώς η κατάσταση κρίνεται άκρως σημαντική. Σύμφωνα με τους Sharp, (2002) και Sterling, (2004) η βιωσιμότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω των τριών παραδοσιακών διαστάσεων (οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική), καθώς τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα κρίνονται ανεπαρκή για την πολυπλοκότητα του ζητήματος. Το 2002, πραγματοποιείται μια δεύτερη Διάσκεψη στο Γιοχάνεσμπουργκ, από τα Ηνωμένα Έθνη, με στόχο την περαιτέρω εδραίωση της αειφόρου ανάπτυξης (Φλογαΐτη, 2009). Ενώ το 2005, σηματοδοτείται η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Δεκαετία της ΕΑΑ) η οποία διαρκεί μέχρι το 2014. Υφίσταται, πλέον σε διεθνή κλίμακα, μια συναίνεση γύρω από την ιδέα ότι η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης είναι μια αέναη διαδικασία μάθησης.

Στη Σύνοδο Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών, που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Υόρκη το 2015, εγκρίνεται το έγγραφο αποτελεσμάτων «Μετασχηματίζοντας τον κόσμο μας. Η 2030 Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη – Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development», η οποία διαμορφώνεται σε 17 SDGs και 169 στόχους, η χρονική περίοδος υλοποίησης των οποίων εκτείνεται τα έτη 2016 – 2030 (United Nations, 2015). Η εκπαίδευση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο προς την επίτευξη των 17 SDGs, αφού αναγνωρίζεται ως ο κινητήριος μοχλός προς αυτή την κατεύθυνση. Για την επίτευξη αυτών των στόχων χρειάζονται ουσιαστικές αλλαγές στις ενέργειες και τις συμπεριφορές των πολιτών, καθώς και στον τρόπο λειτουργίας των κοινωνιών και των οικονομιών. Αδιαμφισβήτητα, οι μεταβολές αυτές συνδέονται άρρηκτα με το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση. Ειδικότερα, υπάρχει ξεχωριστός στόχος 4.7 του SDG 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση), όπου γίνεται εκτενής αναφορά στην ανάγκη «να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης». Στον SDG 4, ο άνθρωπος τοποθετείται στο επίκεντρο της βιώσιμης ανάπτυξης και η συναισθηματική μάθηση ως μέρος προτεραιότητας.

Ακόμα, το 2015 δημοσιεύεται μια έκθεση από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ που αφορά την εκπαίδευση και αναφέρεται στις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Αυτές τις διακρίνει σε ικανότητες, δηλαδή στη συνεργασία, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων και σε ιδιότητες χαρακτήρα όπως είναι η κοινωνική και πολιτιστική ευαισθητοποίηση, η περιέργεια και η προσαρμοστικότητα (World Economic Forum, 2015). Αδιαμφισβήτητα, μπορούν να παρατηρηθούν παρεμφερή στοιχεία μεταξύ των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Επομένως, από την υλοποίηση των Συνόδων Κορυφής, από το 1992 έως και σήμερα, είναι εμφανής η ανάγκη διαμόρφωσης μιας Ποιοτικής Εκπαίδευσης με βάση τον άνθρωπο.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, η σημασία που έχει δοθεί στην υιοθέτηση δημιουργίας ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο μια πιο ολιστική προσέγγιση που στο επίκεντρο θα βρίσκεται ο άνθρωπος, η καλλιέργεια των αξιών και των συναισθηματικών ικανοτήτων του (Cebrián & Junyent, 2015), η υπεράσπιση ολοκληρωμένων και διεπιστημονικών προσεγγίσεων μέσω των οποίων ενδυναμώνονται δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, οι ικανότητες δράσης και η

συστημική σκέψη (Estrada et al., 2021). Η καλλιέργεια αξιών καθίσταται αναγκαία, ώστε να δημιουργηθεί αντίβαρο στις επικρατούσες αξίες που υποδαυλίζουν τις ιδανικές (Φλογαΐτη, 2006 · Γεωργόπουλος, 2002).

Να σημειωθεί ότι βασικές αξίες της εκπαίδευσης για την αειφορία είναι η αυτονομία και η υπευθυνότητα, οι οποίες διέπονται από την ελευθερία και την ανθρώπινη ευημερία αντίστοιχα (Φλογαΐτη, 2009). Όπως επίσης, κεντρικές αρχές της αειφορίας είναι η οικολογική βιωσιμότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη (Fien & Tilbury, 2002), οι οποίες μπορούν να διασφαλιστούν από την αλληλεγγύη, εξίσου βασική αξία της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2009). Σημαντική παράμετρος για τη Φλογαΐτη (2009) είναι η διερεύνηση και η ανάλυση του πλουραλισμού των αξιών από τους μαθητές, προκειμένου να διασαφηνίζονται και να κατανοούνται οι διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται σε κάθε δημοκρατική κοινωνία. Συμπερασματικά, οι αρχές της αειφόρου εκπαίδευσης συνάδουν με τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς μέσω αυτής υφίσταται μια περισσότερο ποιοτική εκπαίδευση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν, κατανοούν και συνάμα φροντίζουν το συνάνθρωπο. Επιπροσθέτως, μέσω της ΣΝ προωθείται η σημασία της δικαιοσύνης, της κριτικής σκέψης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού και της συνεργασίας.

Βέβαια, οι Estrada *et al.* (2021) τονίζουν ότι για να καταστεί αποτελεσματική αυτού του είδους η εκπαίδευση, χρειάζεται να υιοθετηθεί μια διαφορετική εικόνα για την ανθρωπότητα, την κοινωνία, τη ζωή και τη φύση. Συνεπώς, πρέπει να αποδομηθούν τα υπάρχοντα συστήματα που προωθούν τον παραδοσιακό τρόπο μόρφωσης, με γνώσεις αποστασιοποιημένες από τη διεθνή αλλά και τοπική πραγματικότητα. Αντ' αυτού, είναι απαραίτητο ένα σύστημα που σκοπό θα έχει την εκτίμηση των συναισθημάτων του ανθρώπου, την προσωπική επίτευξη διαχείρισης των συναισθημάτων με εποικοδομητικό τρόπο προωθώντας τη συλλογικότητα και την ανάγκη να υλοποιούνται κοινοί στόχοι για το βιώσιμο μέλλον πρώτα της τοπικής κοινότητας, έπειτα του κράτους και μεταγενέστερα του πλανήτη.

Η βιώσιμη εκπαίδευση, των παιδιών, που έχει βάση της τη συναισθηματική μάθηση συνεπάγεται την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, αφού θα διδαχθούν σημαντικές στρατηγικές συμπεριφοράς και θα έρθουν σε επαφή με θετικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον τους (Slusniene, 2019). Ο Slusniene (2019), υπογραμμίζει την κρισιμότητα, για την ανάπτυξη των παιδιών, της εκπαίδευσης στη συναισθηματική βιωσιμότητα η

οποία λειτουργεί ως αρωγός στην εύρεση λύσεων των συναισθηματικών τους ζητημάτων και τη δημιουργία στρατηγικών συμπεριφοράς. Συμπληρώνει επίσης, ότι με αυτού του είδους την εκπαίδευση τείνουν να γίνουν πιο ανθεκτικά στο άγχος και διακατέχονται από μεγαλύτερη αυτοσυγκράτηση και ψυχραιμία σε κρίσιμες καταστάσεις, διαχειρίζονται ακόμα και τα αρνητικά τους συναισθήματα με μεγαλύτερη ευκολία, γεγονός που τα καθιστά λιγότερο ευάλωτα σε ψυχικές ασθένειες. Επιπλέον, βιώνουν μειωμένα επίπεδα θυμού και επιθετικότητας, αλληλεπιδρώντας θετικά με το περιβάλλον τους (Slušniè, 2019).

Σε έρευνά τους, οι Talvio *et al.* (2016) σημειώνουν ότι η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση, καθώς αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαδοσυνεργατικότητα αλλά και την επίλυση προβλημάτων. Απ' όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η συναισθηματική εκπαίδευση είναι ικανή να αποφέρει επιτυχημένες δημοκρατικές διαδικασίες, οικονομική παραγωγικότητα, κοινωνική συνοχή, ισότητα και οικολογική βιωσιμότητα (United Nations, 2015).

## 2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στα Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας

### 2.3.1 Η σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης στην παιδική ηλικία: Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής σφαίρας των παιδιών, όπως αναδεικνύεται από την ψυχολογική και παιδαγωγική έρευνα, θεωρείται ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του παιδιού (Lapteva & Morozova, 2016). Η καλλιέργεια συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας στην αλληλεπίδραση και διαμόρφωση των σχέσεών τους με άλλους (Parke, 1994 · Saarni, 1990).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές μελέτες, ήδη ένα μέρος της ανάπτυξης του παιδικού εγκεφάλου δημιουργείται στη διάρκεια των πρώτων ετών της ζωής του εξαιτίας των ερεθισμάτων και των αλληλεπιδράσεων που δέχεται στο περιβάλλον όπου μεγαλώνει. Στο διάστημα της προσχολικής ηλικίας, 2 έως 5 ετών, τα παιδιά αποκτούν

σημαντικά χαρακτηριστικά (όπως η ικανότητα εστίασης, η παρακίνηση, ο αυτοέλεγχος και η κοινωνικότητα) που καθορίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη, τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους τους αλλά και τις μελλοντικές τους σχέσεις (Howes, 1987 · Parker & Gottman, 1989 όπως αναφέρεται στο Denham, 2003). Λόγω της ηλικίας τους, είναι ζωτικής σημασίας η δυνατότητα διάδρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, βασικός παράγοντας για τις πρώτες τους κοινωνικές επαφές. Η αλήθεια είναι, ότι η ικανότητα να αλληλεπιδρά ανεξάρτητα και ορθά με συνομηλίκους είναι ένας καταλυτικός προγνωστικός παράγοντας για τη μελλοντική ψυχική υγεία και ευημερία του ατόμου, με αφετηρία την προσχολική ηλικία και συνεχίζοντας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, όταν οι κοινωνικές σχέσεις αρχίζουν να εδραιώνονται (Denham & Holt, 1993 · Parker & Asher, 1987 · Robins & Rutter, 1990).

Είναι έκδηλη, λοιπόν, η σημασία ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης ήδη από τη νεότερη ηλικία του ατόμου. Παράλληλα, οι Busch και Oakley (όπως αναφέρεται στο Njui, 2018) συμφωνούν ότι οι ικανότητες της ΣΝ θα πρέπει να αναπτύσσονται σε δια βίου βάση από τα πρώτα χρόνια της μάθησης στον πιο υψηλό βαθμό. Η άποψη τους στηρίζεται στις συγκεκριμένες ανάγκες και εμπειρίες κάθε αναπτυξιακού σταδίου, επειδή είναι ωφέλιμο να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η κοινότητα και οι εκπαιδευτικοί φορείς, προκειμένου να διαπλάθονται οι αξίες και οι συνήθειες των μαθητών στο πλαίσιο της κάθε ηλικίας (Busch & Oakley, 2017, όπως αναφέρεται στο Njui, 2018).

Σχετικά με την ανάπτυξη των συναισθημάτων ενός παιδιού παρατηρείται, αρχικά, η αναγνώριση των συναισθημάτων του. Περίπου στα 5 – 6 χρόνια της ζωής του, αποδίδει αυτό που νιώθει με λέξεις και στη συνέχεια γίνεται μια πρώτη επαφή των αιτιών αλλά και της σημασίας τους. Ακόμη, καθίστανται αντιληπτά τα πρώτα έντονα συναισθήματα όπως της χαράς, του θυμού και του φόβου.

Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά μεταβάλλονται διαρκώς τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε σωματικό επίπεδο. Έρχονται αντιμέτωπα με πολύπλοκα συναισθήματα, όπου κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, της κατανόησης αλλά και της διαχείρισης διαπροσωπικών και μη σχέσεων. Γι' αυτό το λόγο, υπογραμμίζεται διαρκώς από τον Goleman (2009) η σημασία της έγκαιρης συναισθηματικής εκπαίδευσης.

Πολλοί είναι εκείνοι που θα συμφωνούσαν για τις διακυμάνσεις που υφίσταται η ψυχική υγεία αρκετών παιδιών. Συγκρούσεις, επιθετικές συμπεριφορές, έλλειψη



ικανοποίησης και ομαδοσυνεργασίας είναι δείγματα, όχι αμελητέα, απουσίας συναισθηματικής μάθησης. Η Berlibayeva (2021) αναφέρει ότι μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρέχεται σε ένα άτομο η δυνατότητα να αναγνωρίσει, να αξιολογήσει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα εκείνων που το περιβάλλουν. Επιτακτική είναι η ανάγκη της συναισθηματικής εκπαίδευσης των παιδιών ανεξαρτήτως ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι σε θέση το άτομο να καταλάβει όχι μόνο τα δικά του συναισθήματα αλλά και τις εμπειρίες των άλλων ανθρώπων (Vygotsky, 1997 · Berlibayeva, 2021).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί, ο ισχυρισμός του Goleman (1995, 2009), ότι ο χαρακτήρας ενός ατόμου είναι το σώμα των δεξιοτήτων, αντιπρόσωπο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Και ότι ο χαρακτήρας αυτός, μπορεί να ενισχύσει τα σχολεία. Εκεί, όπου παρακολουθούνται και επιδέχονται φροντίδα οι συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, προκειμένου να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ασφαλές, υποστηρικτικό πλαίσιο, τόσο με τους δασκάλους τους, όσο και με τους συμμαθητές τους. Ο συγκεκριμένος συγγραφέας έχει παραθέσει και άλλο πλεονέκτημα της συναισθηματικής μάθησης, επισημαίνοντας ότι είναι ιδιαίτερα πιθανό οι, νεότερης ηλικίας, εκπαιδευόμενοι να εξελιχθούν σε υπεύθυνους, στοργικούς και ευτυχισμένους ενήλικες, λόγω αυτής (Goleman, 1995).

Ακολουθεί σχετική ανάλυση των ευρημάτων από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαφόρων χωρών, σχετικές με την ανάπτυξη της συναισθηματικής μάθησης.

### 2.3.2 Έρευνες για τη Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Οι Smith & Walden (1999) διενήργησαν μια μελέτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω της οποίας, εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα παιδιά που υπόκεινται σε αρνητικές συμπεριφορές, διακατέχονται από μεγαλύτερου βαθμού δυσάρεστων συναισθημάτων και αδυνατούν να τα κατανοήσουν όπως και να τα αντιμετωπίσουν. Η διαχείριση των συναισθημάτων από τα παιδιά καθίσταται τελεσφόρα όταν μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμητικές αντιδράσεις τους σε αγχωτικές συνθήκες, είναι σε θέση να εκφράζουν με

σαφήνεια τη συναισθηματική τους κατάσταση, μπορούν να χτίζουν υγιείς σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο σχολείο, την εργασία και τη ζωή γενικότερα (Elias & Weissberg, 2000 · Elias et al., 1997 · Payton et al., 2000).

Οι Ohman *et.al* σημειώνουν ότι τα συναισθήματα οδηγούν στον εστιασμό της προσοχής (2001). Αδιαμφισβήτητα, αυτό συντελεί στη μάθηση, τη μνήμη και τη συμπεριφορά, ειδικά την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας (Brackett & Katulak, όπως αναφέρεται στους Ciarrochi & Mayer, 2007). Αν οι μαθητές αποκτήσουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, για παράδειγμα, θα μπορούν να διατηρούν τη συγκέντρωσή τους στην τάξη και να φέρνουν εις πέρας καταστάσεις που προκαλούν άγχος, όπως η συμμετοχή σε εξετάσεις (Lopes & Salovey, 2004). Οι Domitrovich, Cortes & Greenberg (2007) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PATHS είχαν υψηλότερες δεξιότητες γνώσης συναισθημάτων, αξιολογήθηκαν από τους γονείς και τους δασκάλους ως πιο κοινωνικά ικανά σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Αποτελέσματα διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε μικρές ηλικίες, δείχνουν την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, την ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, την αύξηση του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά αλλά και την καλύτερη κατανόηση, αναγνώριση, διαχείριση και αντιμετώπιση των συναισθημάτων τους (Domitrovich et al., 2017). Πολλοί είναι οι ερευνητές (Finley et al., 2000 · Gore, 2000 · Kolb & Weede, 2001 · Van Kuyk, 1999) που έχουν διεξάγει μελέτες σχετικά με τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και κατέληξαν ότι τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος σε αυτά τα προγράμματα, έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε έρευνα (Ulutas & Omeroglu, 2007) με βάση την *Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Sullivan* για παιδιά ηλικίας 6 ετών (Sullivan, 1999), η οποία αξιολόγησε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αναγνώριση, η κατανόηση και η διαχείριση συναισθημάτων. Επιπροσθέτως, οι Bennet & Knight (1996), οι Bruno, England, & Chambliss (2002), και οι Grinspan, Hemphill, & Nowicki (2003) τονίζουν, εξίσου, τη δυνατότητα υποβοήθησης, από ένα τέτοιο

εκπαιδευτικό πρόγραμμα, των ικανοτήτων των παιδιών αναφορικά με την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η *Κλίμακα Σύντομης Ενσυναίσθησης Sullivan*, η οποία σχεδιάστηκε για παιδιά με σκοπό την παροχή πληροφοριών που αφορούν τις ικανότητες ενσυναίσθησης των παιδιών. Αξίζει να τονιστεί ότι οι κλίμακες εμπεριείχαν δύο διαστάσεις, η μία ήταν του ερευνητή και η άλλη του δασκάλου, για να καταστεί πιο δίκαιη η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κάθε παιδιού. Τα ευρήματα της μελέτης σημείωσαν αύξηση στα επίπεδα της ενσυναίσθησης με το συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης (Ulutas & Omeroglu, 2007). Αλήθεια είναι ότι, εξίσου ο Gore (2000), ο Schulte – Vincent (2003) και ο Thorlakson (2004) έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα της ΣΝ σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Τα συμπεράσματα της μελέτης, ήταν όμοια με άλλων, ότι δηλαδή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης, στην προσχολική ηλικία, δύναται να επηρεάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη ενός παιδιού, να ενισχύσει την ακαδημαϊκή του ικανότητα και να προάγει την επιτυχία στην ενήλικη ζωή του (Ulutas & Omeroglu, 2007 · Njui, 2018). Συστήνεται, λοιπόν, η ενσωμάτωση ενός προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης στα προσχολικά προγράμματα σπουδών αλλά και η συμπερίληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων θα αποσκοπείται η προώθηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων (Ulutas & Omeroglu, 2007). Εξαιτίας των θετικών εκβάσεων των προγραμμάτων πλέον εφαρμόζονται σε μεγαλύτερη κλίμακα τέτοιου είδους προγράμματα στις μικρές ηλικίες αποσκοπώντας στην ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην πρόληψη για αποκλίνουσες συμπεριφορές αλλά και στην προώθηση της μάθησης (Cefai et al., 2018b).

### 2.3.3 Έρευνες για τη Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Οι Pozo – Rico *et al.* (2018) πραγματοποίησαν έρευνα, με τη χρήση δύο τρόπων ορισμού και αξιολόγησης της ΣΝ, σε 158 μαθητές της δευτεροβάθμιας αφού πρώτα είχαν παρακολουθήσει το *Training Course On Emotional Intelligence (Το Εκπαιδευτικό*

Μάθημα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη) (TCEI) το οποίο τους προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης σε συνεργατικό πλαίσιο, με σκοπό την επίλυση πραγματικών προβλημάτων.<sup>7</sup>

Ο πρώτος μηχανισμός είναι το *Schutte Self – Report Emotional Intelligence Test* (Δοκιμή Αυτοαξιολόγησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης) (SSEIT). Δημιουργήθηκε από τους Schutte et al., έχει τη βάση του στα μικτά μοντέλα ΣΝ και σχετίζεται με το δείκτη της αυτοαντίληψης. (Schutte et al., 1998). Το συγκεκριμένο είναι τεστ αξιολόγησης όσον αφορά την αντίληψη, την κατανόηση, την έκφραση, τη ρύθμιση και την αξιοποίηση του συναισθήματος στον εαυτό αλλά και ως προς τους άλλους (Austin et al., 2004 · Besharat, 2007 · Bester, Jonker, & Nel, 2013 · Chapman & Hayslip, 2005 · Gignac et al., 2005 · Schutte et al., 2007). Διακρίνεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς τα χαρακτηριστικά ΣΝ του ατόμου που θεωρεί εκείνο ότι έχει.

Οι MacCann & Roberts σχεδίασαν το *Situational Test of Emotional Understanding* (Δοκιμή κατάστασης συναισθηματικής κατανόησης) (STEU) και το *Situational Test of Emotion Management* (Δοκιμή κατάστασης διαχείρισης συναισθημάτων) (STEM) (MacCann & Roberts, 2008). Τα STEU και STEM δημιουργήθηκαν βάσει του μοντέλου δεξιοτήτων, για να εξετάσουν τις συναισθηματικές ικανότητες στην ακαδημαϊκή και προσωπική ζωή. Και τα δυο τεστ έχουν βασιστεί στο μοντέλο του Roseman (2001). Το **STEU** αποτελείται από 25 στοιχεία που περιγράφουν συναισθηματικές καταστάσεις, όπου οι ερωτώμενοι έχουν την επιλογή ενός συναισθήματος που ενδέχεται να προκαλέσει η περιγραφόμενη κατάσταση. Ενώ, μέσω του **STEM** αξιολογείται η διαχείριση συναισθημάτων. Πρόκειται για ένα σύντομο τεστ κρίσης μιας κατάστασης αποτελούμενο από 20 στοιχεία με υποθετικά σενάρια συμπεριφοράς για τα οποία υπάρχει ένα σύνολο πιθανών απαντήσεων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν την πιο πιθανή απάντηση σε περίπτωση που αυτή η κατάσταση λαμβάνει μέρος στην πραγματικότητα. Μέσω των ευρημάτων της έρευνας αποδείχθηκε ότι είναι δυνατή η ενίσχυση κι η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος.

---

<sup>7</sup> Συνδυάζεται η διαδικτυακή μάθηση και η δια ζώσης, χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης. Στόχος του προγράμματος είναι η προετοιμασία των εκπαιδευομένων να αποκτήσουν κριτική σκέψη και να αντιλαμβάνονται τη σημασία τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο και των άλλων (Davies & Mangan, 2008 · Pozo – Rico et al., 2018).

Όπως και σε άλλες έρευνες, έχει τονιστεί η ανάγκη προώθησης μιας πιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης με στόχο την καλύτερη συνένωση γνωστικών και κοινωνικο – συναισθηματικών αναγκών των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να επισημανθεί ότι τη συγκεκριμένη πεποίθηση την έχουν αφογκραστεί και άλλοι ερευνητές (Cohen, Farnia, & Im – Bolter, 2013 · Doron, Stephan, & Le Scanff, 2013 · Hen & Goroshit, 2014 · Mateu-Martínez et al., 2013 · Olds et al., 2014 · Perera & DiGiacomo, 2013).

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί από μελέτες, ότι το ομαδικό κλίμα είναι συνυφασμένο με την προσαρμοστική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς υιοθετούν έναν κοινό σκοπό ανεξαρτήτως των διαφορετικών απόψεων που μπορεί να υπάρχουν. Εξάλλου, οι Patrick *et al.* (2003) υπογραμμίζουν το συσχετισμό των αρνητικών και μη υποστηρικτικών κλιμάτων με την αποφυγή, τη διακοπή και τη συμπεριφορά εξαπάτησης. Πράγματι, είναι λογικό όταν κάποιος, ειδικά σε νεαρή ηλικία, αισθάνεται ότι πιθανόν να βρίσκεται σε ένα μη φιλικό και μη υποστηρικτικό περιβάλλον, να του προκαλείται αρνητισμός και απομάκρυνση για οτιδήποτε σχετίζεται με αυτό το περιβάλλον.

Η θετική ή αρνητική συμπεριφορά, λοιπόν, συμβάλλει στην ενίσχυση ή την αποστροφή από τη μάθηση. (Osterman, 2010 · Sutton & Wheatley, 2003). Όταν οι μαθητές νιώθουν το σχολείο ως έναν ασφαλή χώρο, παρατηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό τα εγγενή κίνητρά τους όπως και μια θετικότερη στάση απέναντι στον εαυτό τους, το σχολείο, γενικότερα τον περίγυρό τους. Από την άλλη μεριά, όταν ένα παιδί βιώνει την απόρριψη και την απομόνωση εντοπίζονται πιο εύκολα συμπεριφορικά προβλήματα, χαμηλότερο ενδιαφέρον για το σχολείο κι ως εκ τούτου πιο χαμηλές επιδόσεις, εγκατάλειψη της μαθησιακής διαδικασίας και διάφορες πτυχές συναισθηματικής δυσφορίας (Osterman, 2000).

Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η σπουδαιότητα της αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, γιατί διαφορετικά το υπάρχον πλαίσιο τείνει να οδηγεί σε παρανοήσεις, συγκρούσεις, επιθετικές συμπεριφορές αλλά και σε ηθελημένη ή μη απομόνωση του εκάστοτε ατόμου. Ομοίως, οι Lovat & Toomey (2009) ισχυρίζονται ότι ένα θετικό κι εμπνευστικό περιβάλλον αποτελεί βασικός παράγοντας διάπλασης προτύπων συναισθημάτων, συμπεριφοράς, ανθεκτικότητας και ακαδημαϊκής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων (Lovat & Toomey, 2009).

Τέλος, έρευνες σχετικές με τη μάθηση της ΣΝ υποδεικνύουν ότι οι διδασκόμενοι σε τάξεις υψηλής συμμετοχής, δηλαδή εκείνοι που αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, (διακατέχονται από ευτυχία, κίνητρα για μάθηση) σχετίζονται με σημαντικά περισσότερες εμπειρίες ροής. Δηλαδή είναι σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεντρωμένοι κι αφοσιωμένοι, άρα είναι πιο δημιουργικοί (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988), από ό, τι εκείνοι που βρίσκονται σε τάξεις χαμηλής συμμετοχής (Pekrun et al., 2007).

#### 2.3.4 Συμπεράσματα Ερευνητών για την Ενσωμάτωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο Διεθνή Χώρο

Η υιοθέτηση κοινωνικών και συναισθηματικών πρακτικών θα αποτελέσει ορόσημο στα προγράμματα σπουδών ή αλλιώς στη «μάθηση για την αλλαγή». (Burrus et al., 2012 · Lipnevich et al., 2012 · MacCann et al., 2010 · MacCann, Lipnevich & Roberts, 2012 · & MacCann et al., 2014).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία επισημαίνεται ο αλληλένδετος ρόλος της εκπαίδευσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη ένταξης των δεξιοτήτων ΣΝ στα προγράμματα σπουδών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Brackett et al., 2019). Οι Goleman (1996), Goleman, & Cherniss (2001), Fernández – Berrocal & Ruiz (2008), Light (2003), Phye, Schutz & Pekrun (2011), Immordino – Yang & Damasio (2007) και οι Humphrey *et al.* (2007) έχουν συνεισφέρει με τις εκπαιδευτικές θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και με τις έρευνές τους σε τεράστιο βαθμό, προσφέροντας πληροφορίες για την εκπαίδευση μέσω της συναισθηματικής ανάπτυξης στην κατάρτιση, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Banu, 2024).

Αυτές οι θεωρίες σηματοδοτούν την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανότητας του ατόμου (Vandervoort, 2006), τις ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές του επιδόσεις (Mohzan et al., 2013), τη μαθησιακή διαδικασία σε τάξη ή μέσω διαδικτύου – μέσω σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (Berenson et al., 2008), στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Banu, 2024), σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Parker et al., 2004 · Vandervoort, 2006) αλλά και τη διαμόρφωση θεμελίων για μια επιτυχημένη ενήλικη ζωή (Ulutas & Omeroglu, 2007 · Njui, 2018). Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους αλλά και δύσκολες καταστάσεις όπως το άγχος και η κατάθλιψη, να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους

και να νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση με την εργασία τους, λόγω χρήσης διαφόρων τεχνικών ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Puertas – Molero et al., 2020).

Εν κατακλείδι, από τις περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, διαφαίνεται η ευοίωνη διαφορά των ευρημάτων ανάμεσα στα παιδιά, τόσο της προσχολικής ηλικίας, όσο και της σχολικής που έχουν λάβει κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση από εκείνα που δεν έχουν λάβει. Άλλωστε, η συγκεκριμένη περίοδος είναι κρίσιμη για αυτού του είδους την αλλαγή, καθώς η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της ενεργούς συμμετοχής στην επίλυση προβλημάτων, της κριτικής σκέψης, της συμπερίληψης — δεξιότητες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη συναισθηματική νοημοσύνη — είναι εκ των ων ουκ άνευ για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευημερίας και γενικότερα για την ισότιμη διασφάλιση μιας ποιοτικότερης ζωής για όλους.

## **2.4 Ο Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ατόμου**

Η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, τόσο στην προσωπική, όσο και στην επαγγελματική εξέλιξη. Οι άνθρωποι δύνανται να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, αυξάνοντας την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό οδηγεί σε θετικότερη αυτοεικόνα και καλύτερη αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων (Goleman, 1995). Βελτιώνει την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, όπως το άγχος και την απογοήτευση, προάγοντας την ψυχική υγεία και ευεξία (Mayer & Salovey, 1997). Γι' αυτό το λόγο, τα άτομα με υψηλή ΣΝ αναπτύσσουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και ευελιξία όταν έρχονται αντιμέτωπα με αλλαγές και προκλήσεις, καθιστώντας τα πιο ικανά να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το άγχος (Bar – On , 2006).

Στον εργασιακό χώρο, η ΣΝ συμβάλλει στην αποτελεσματική ηγεσία και διαχείριση, στην ομαδική εργασία και συνεργασία, στη λήψη αποφάσεων, στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην επιτυχία της σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τους Coetzee & Schaap (2005), η αύξηση της παραγωγικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης είναι σε

μεγάλο βαθμό συνδεδεμένες με τις συναισθηματικές ικανότητες και ευαισθησίες. Παλαιότερα, στα επαγγέλματα που αφορούσαν τη διοίκηση, η λογική ήταν επικρατούσα του συναισθήματος, όμως, πλέον, αυτό έχει μεταβληθεί. Οι εταιρείες και το ανθρώπινο δυναμικό τους αναζητούν περισσότερο άτομα με "μαλακές" δεξιότητες (soft skills), απ' ό,τι γνωστικές.

Σύμφωνα με τον Goleman, οι ηγέτες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των εργαζομένων, γεγονός που συμβάλλει σε ένα θετικό και παραγωγικό εργασιακό περιβάλλον (Goleman et al., 2002). Προάγεται η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, μειώνοντας τις συγκρούσεις και ενισχύοντας την απόδοση της ομάδας (Druskat & Wolff, 2001). Είναι εύκολο, σε κάθε ιστορική περίοδο, να εντοπιστούν ηγέτες όπου οι άνθρωποι έβρισκαν στο πρόσωπό του τη σιγουριά, την επιβεβαίωση, την ασφάλεια γιατί είναι συναισθηματικοί καθοδηγητές μιας ομάδας (Goleman, Boyatzis, McKEE, 2002). Αξίζει να αναφερθεί ότι, άλλο ένα όφελος είναι η λήψη τεκμηριωμένων και ισορροπημένων αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη συναισθηματική όσο και τη λογική σκέψη (George, 2000).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν υφίσταται χωρίς πραγματική επιθυμία και διαρκή προσπάθεια από το ίδιο το άτομο (Goleman, όπως αναφέρεται στον Βουτυρά, 2021). Το σημαντικότερο είναι να θέλει κάποιος όντως να βελτιωθεί και να εξελιχθεί τόσο ως προς τον εσωτερικό του κόσμο όσο και ως προς τον κοινωνικό του περίγυρο. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να διδαχθεί, φτάνει ο αποδέκτης να είναι ένθερμος της διαδικασίας. Άλλωστε αυτό συμβαίνει σε όλες τις στρατηγικές διδασκαλίας, αφού ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποτελεί έμπνευση για τους μαθητές του.

Συνοψίζοντας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι μπορούν να επιτύχουν καλύτερη ισορροπία στη ζωή τους, μεγαλύτερη επαγγελματική επιτυχία και μια πιο ολοκληρωμένη ζωή. Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική επιτυχία και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, επειδή βοηθούν τα άτομα να διαχειρίζονται τις εργασιακές σχέσεις και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου (Cherniss & Goleman, 2001).



## 2.5 Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Εκπαιδευτικούς

### 2.5.1 Η Παιδαγωγική Προσέγγιση Reggio Emilia και η Σύνδεσή της με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

**«Δουλειά μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τις δυνάμεις και όλους τους τρόπους έκφρασης υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια».<sup>8</sup>**

*Loris Malaguzzi*<sup>9</sup>

Ο Malaguzzi όντας εκπαιδευτικός, είχε εντυπώσει στην ουσία της διδασκαλίας αλλά και στους πολλαπλούς ρόλους που καλείται ο κάθε παιδαγωγός να αναλαμβάνει. Πίστευε, ότι χρειάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός να μπαίνει στον κόσμο του παιδιού, να το ακούει προσεκτικά και να καταλαβαίνει τα λόγια και τη δική του άποψη, να κρατάει την επικοινωνία του με τα παιδιά ζωντανή, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην καινοτομία και τη μοναδικότητα της οποιαδήποτε κατάστασης. (Κουτσοβάνου όπως αναφέρεται στους Edwards, Gandini, & Forman, 2000). Για να καταστεί αυτό εφικτό, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν αποκτήσει τις γνώσεις για την ανάπτυξη αλλά και τους τρόπους μάθησης των παιδιών και να έχουν καλλιεργήσει συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες θα εξελίσσονται με συνεχή ενημέρωση, μελέτη και σκέψη (Pascucci, 2004).

Από τα παραπάνω, μπορεί κάποιος να καταλήξει σε δυο συμπεράσματα. Πρώτον, η παιδαγωγική προσέγγιση του Malaguzzi έχει εν μέρει στοιχεία που παραπέμπουν στη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς και συνάμα στους

---

<sup>8</sup> (Malaguzzi, 1987: 24, όπως αναφέρεται στις Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006)

<sup>9</sup> Ο Malaguzzi, δημιούργησε ένα δημοκρατικό σχολείο, υποστηρίζοντας την ελευθερία και την αυτονομία του παιδιού και θέτοντας το δάσκαλο σε ρόλο συνεργάτη. Είναι πρωτεργάτης του εκπαιδευτικού προγράμματος *Reggio Emilia*, το οποίο βασίζεται στις αρχές του σεβασμού, της συνεργασίας και της ευθύνης (Κουτσοβάνου όπως αναφέρεται στους Edwards, Gandini, & Forman, 2000).

μαθητές. Η προσέγγιση Reggio Emilia προάγει έναν ολιστικό τρόπο της μαθησιακής διαδικασίας και εναρμονίζεται με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner. Αναγνωρίζονται οι μοναδικοί τρόποι μάθησης του κάθε παιδιού, αλλά και έκφρασης της κατανόησής του, στοχεύοντας στην ουσιαστική αποτύπωση αυτής της διαφορετικότητας. Η μέθοδος αυτή έχει αναγνωριστεί από το αμερικάνικο περιοδικό Newsweek, ως μια από τις καλύτερες εκπαιδευτικές μεθόδους (Κουτσουβάνου όπως αναφέρεται στους Edwards, Gandini, Forman, 2000). Χρειάζεται, λοιπόν, να αναγνωριστούν οι ομοιότητες της συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης με τη ΣΝ ως ένα επιπλέον δείγμα της ενσωμάτωσης της ΣΝ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών και ειδικά της Ελλάδας.

Σα δεύτερο συμπέρασμα μπορεί να προσδιοριστεί η ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Για να μπορεί ένας δάσκαλος να ανταπεξέλθει στις συνεχείς εναλλαγές ανάληψης ρόλων, καθίσταται απαραίτητη η εκπαίδευσή του καθώς θα αποφέρει τεράστια οφέλη τόσο στον ίδιο ως προσωπικότητα, όσο και στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, αν και ελάχιστοι θα διαφωνούσαν, χρειάζεται να υπογραμμιστεί, η θεμελιώδης σημασία της σχέσης μεταξύ των διδασκόντων και των εκπαιδευόμενων, η οποία δρα καταλυτικά στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, στη θετική κοινωνική τους συμπεριφορά, αποτρέποντας αρνητικές αντιδράσεις που σε αντίθετη περίπτωση ενδεχομένως να εξελίσσονταν σε προστριβές και επιθετικές συμπεριφορές.

### 2.5.2 Οι Προκλήσεις και τα Προβλήματα των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Είναι ευρέως γνωστό, ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό που έχει ως αποστολή του τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική του διάσταση, βοηθώντας τα νεαρά άτομα να επιλύουν αποτελεσματικά διάφορα ζητήματα, με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ως κύριοι πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας, καθώς στηρίζουν την οποιαδήποτε προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993). Είναι επιφορτισμένοι όχι μόνο με το διδακτικό ρόλο αλλά καλούνται, ειδικά στην Ελλάδα, να διεκπεραιώσουν διάφορα διοικητικά, γραφειοκρατικά κι άλλου είδους υπηρεσιακά καθήκοντα. Άξια προσοχής, αποτελούν οι συνθήκες εργασίας για τους διδάσκοντες υπό τις οποίες προσφέρουν το εκπαιδευτικό

τους έργου, συμπεριλαμβανομένων των παραμέτρων των ανθρώπινων πόρων και των υποδομών, των απολαβών, καθώς και τη διαχείριση των σχέσεων στο πλαίσιο της συναδελφικότητας αλλά και στο οικογενειακό πλαίσιο αναφορικά με τους μαθητές τους. Στην περίπτωση δυσμενών συνθηκών, πολλές φορές αναδύεται το ποσοστό δυσαρέσκειας είτε με περιορισμένη απόδοση, είτε με ηθελημένη απουσία, ακόμα και με αποδέσμευση της θέσης τους.

Από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα και έπειτα, παρατηρείται σταδιακή υποβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του διδακτικού προσωπικού. Ειδικά, στην πιο κρίσιμη καμπή της χώρας, εκείνης της ελληνικής οικονομικής κρίσης 2009 – 2018, όπου ο τομέας της Παιδείας έπρεπε να θωρακιστεί περισσότερο από ποτέ· κλονίστηκε σε τεράστιο βαθμό. Κατά συνέπεια, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με άμεσες επιπτώσεις, γιατί επωμίστηκαν το βάρος των προκλήσεων της σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που υφίσταται μέχρι και σήμερα. Η έλλειψη ανθρώπινων πόρων, υλικοτεχνικών υποδομών, εκπαιδευτικού υλικού όπως επίσης και η ύπαρξη δυσλειτουργιών και κατασκευαστικών μη συντηρούμενων φθορών των κτιριακών εγκαταστάσεων σε αρκετές σχολικές μονάδες, γίνεται πιο εμφανής από ποτέ, όντας εκτεθειμένοι οι ίδιοι οι διδάσκοντες αλλά και οι μαθητευόμενοι.

Αναμφίβολα, το έργο του εκπαιδευτικού είναι σύνθετο και πολύπλοκο, γι' αυτό προκαλείται εργασιακό άγχος (Borg, 1991). Η αβεβαιότητα του επαγγέλματος (π.χ. συμβάσεις), των πενιχρών αποδοχών, ο αυξημένος φόρτος εργασίας μαζί με τους ελλειπείς πόρους (ανθρώπινους και μη) είναι παράγωγα της εργασιακής τους εξουθένωσης (McCarthy et al., 2016 · Roeser et al., 2013 · Wolf et al., 2015). Εκτός των άλλων, η διαχείριση των υπερπλήθων τάξεων όπου φτάνουν, σύμφωνα με το νόμο, τους 27 μαθητές ανά εκπαιδευτικό συμπεριλαμβανομένων μαθησιακών δυσκολιών, διαφορετικότητας αλλά και οι απαιτήσεις των σχέσεων μαθητικού, γονεϊκού και συναδελφικού πλαισίου με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Roeser et al., 2012 · Unterbrink et al., 2012).

Επιπλέον, είναι κοινώς αποδεκτό το γεγονός της αδιάκοπης προσπάθειας του εκπαιδευτικού κλάδου για επιβίωση με τις μειωμένες απολαβές που συνάδουν με τις αυξανόμενες ανάγκες των καθημερινών υποχρεώσεων και την άνοδο του πληθωρισμού. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να κατανοηθεί ότι, ο μισθός των εκπαιδευτικών σχετίζεται, κατά κανόνα με το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εθνικό εισόδημα. Κάτι τέτοιο

παρατηρείται σε 13 εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως, στην περίπτωση της Ελλάδας δεν ισχύει κάτι ανάλογο όπως και στην Εσθονία, Ιρλανδία, Λετονία, Νορβηγία κ.α., μιας και ο μέσος όρος αμοιβών του εκπαιδευτικού προσωπικού βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα από το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εθνικό εισόδημα.<sup>10</sup>

Από έρευνες, διαπιστώνεται η αξιοσημείωτη διαφορά των απολαβών, σε σχέση με εκείνων στην Ε.Ε. Για την ακρίβεια, μεταξύ 2005 έως 2023 σημειώθηκε δραματική μείωση των μισθών κατά 33%, ενώ οι αποδοχές των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία ήταν λιγότερες κατά 13% και στην Αγγλία και την Ιταλία 12%.<sup>11</sup> Συμπληρωματικά, η ελληνική θέση βρίσκεται στην κορυφή της λίστας για το διάστημα 2013 έως 2023, αφού οι αμοιβές των διδασκόντων μειώθηκαν κατά 12%, εν συνεχεία το Λουξεμβούργο με 10% και η Ιρλανδία, η Φινλανδία και η Ιταλία κατά 7%. Ωστόσο, η Αγγλία για εκείνο το διάστημα παρουσίασε περικοπές 5%. Εν αντιθέσει με άλλες χώρες όπως η Ουγγαρία, η Τσεχία, η Σλοβακία, η Γερμανία, η Γαλλία στις οποίες διαπιστώθηκαν αυξημένες οι αποδοχές του διδακτικού προσωπικού.

Το ίδιο αρνητικά αντανακλάται η υφιστάμενη κατάσταση και στην ψυχική υγεία του ατόμου. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται στα τρία πιο στρεσογόνα παγκοσμίως (Johnson et al., 2000 · Lambert et al., 2009 · Stoeber & Rennert, 2008 · Travers & Cooper, 1993). Οι επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων είναι ορατές σε όλους τους τομείς, ανεξαρτήτως θέσης ή καθηκόντων. Σύμφωνα με τους Lambert *et al.*, (2009) το έντονο στρες εντοπίζεται σε όλες τις βαθμίδες και τις ειδικότητες του εκπαιδευτικού κλάδου. Η ψυχική και σωματική κόπωση επιφέρει μειωμένη απόδοση στο σχολικό πλαίσιο (Richman et al., 2005 · Farber, 1984 · Pierce & Molloy, 1990) με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο όσο και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Roeser et al., 2013 · Skaalvik & Skaalvik, 2017 · Wolf et al., 2015), τυχόν απουσίες ή ακόμα και εγκατάλειψη της θέσης (Leung & Lee, 2006).

Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου χρήζει αξιοσημείωτης προσοχής, καθώς επιδρά καταλυτικά στο βαθμό της απόδοσης, της ψυχικής και φυσικής υγείας τόσο του ίδιου αλλά και του περιβάλλοντός

---

<sup>10</sup><https://www.dictyo.gr/index.php/categories/item/72131-ekpaideftikoi-pos-plironontai-stin-evropi-poia-i-thesi-tis-elladas>

<sup>11</sup><https://gr.euronews.com/business/2025/01/27/ekpaideytikoi-stin-eyropi-pois-xores-dinoyn-ipsiles-ayxiseis-xamiloi-misthoi-stin-ellada>

του, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική του ευημερία (Κάντας, 1993). Στον αντίποδα, ένας εκπαιδευτικός που βιώνει θετικές εμπειρίες τείνει να είναι πιο αποδοτικός, δημιουργικός και νιώθει συναισθηματική και κοινωνική ικανοποίηση. Κρίνεται, λοιπόν, υψίστης σημασίας η παροχή διαρκούς υποστήριξης και ενίσχυσης από το Υπουργείο Παιδείας, ως θεμελιωτής και φορέας αλλαγών, στον εκπαιδευτικό κλάδο που αποτελεί το κρίωμα όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας.

### 2.5.3 Η Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Εκπαιδευτικούς

Από τα μέσα του 20ου αιώνα, η συναισθηματική νοημοσύνη διερευνάται επισταμένως από την επιστημονική κοινότητα. Σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται τεχνοκρατικά και τεχνολογικά με ιλιγγιώδεις ρυθμούς, είναι επίκαιρο όσο ποτέ να γίνει αντιληπτή η σημασία της ενίσχυσης της ψυχικής ευημερίας του εαυτού και των άλλων. Σε μια εποχή που επικρατούν η απομόνωση, η επαναλαμβανόμενη πίεση, οι απρόσωπες σχέσεις και ο εγωκεντρισμός, είναι επιβεβλημένη η στροφή προς τον άνθρωπο, η δημιουργία δηλαδή ουσιαστικών και ανθρώπινων σχέσεων.

Από ενδελεχή μελέτη σε έρευνες και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτό είναι εφικτό να καταστεί μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που διέπεται από τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και την κριτική σκέψη, αξίες ανεκτίμητες για την ψυχική υγεία, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί ως η κινητήρια δύναμη πίσω από την πρόοδο της κοινωνίας, μέσω της καλλιέργειας της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση και να προσφέρουν τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές τους τα εφόδια για την οικοδόμηση της ατομικής και κοινωνικής ευημερίας.

Αναγκαία είναι η επισήμανση της θωράκισης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που πραγματοποιείται στους διδάσκοντες δια μέσου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αφού, μέσω αυτής, μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά όλα τα ζητήματα που προκαλούνται στην εργασία τους, όπως επίσης, να αντιληφθούν αλλά κυρίως να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους με σοφία διαφυλάσσοντας έτσι, την ψυχική τους υγεία (Salovey & Mayer, 1990). Πράγματι, εξίσου ο Goleman (1995) και ο Bar – On

(2001) σημειώνουν τη συμβολή της ΣΝ στην ψυχολογική ευημερία του ατόμου και επομένως στην εργασία, την ικανοποίηση και την επιτυχία στη ζωή.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με τη συναισθηματική σχέση που έχουν με το ρόλο διδασκαλίας τους, γιατί αναδεικνύεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης αυτών που προσφέρουν και όσων λαμβάνουν με βασικό άξονα την επιρροή των μαθητών (Κάντας, 1998 · Zempylas & Papanastasiou, 2004).

Σύμφωνα με εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και ερευνών, τα οφέλη των εκπαιδευτικών με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζονται αρχικά, με τις **βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις και την αίσθηση ασφάλειας**. Οι διδάσκοντες είναι σε θέση να οικοδομούν θετικές σχέσεις με το πλαίσιο της τάξης τους και να διαμορφώνουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Οι σχέσεις αυτές αυξάνουν τη δέσμευση και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Jennings & Greenberg, 2009). Έρευνα των Brackett, Rivers και Salovey (2011) έδειξε ότι οι συναισθηματικά ανεπτυγμένοι παιδαγωγοί ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών και βελτιώνουν την ποιότητα των σχέσεων στην τάξη. Συνεπώς, δημιουργείται ένα περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς να εκφράζονται και να συμμετέχουν χωρίς το φόβο της αποτυχίας ή της γελοιοποίησης (Edmondson, 1999), αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο την απομόνωσή τους.

Δεύτερο όφελος, αποτελεί η **αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και οι βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις**. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σύμμαχος των εκπαιδευτικών για να διαχειρίζονται καλύτερα τη συμπεριφορά των μαθητών τους, να μειώνουν τις συγκρούσεις και να δημιουργούν ένα θετικό και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Jennings & Greenberg 2009). Χωρίς καμία αμφιβολία, σε ένα τέτοιου είδους υποστηρικτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενοι αφοσιώνονται στο μαθησιακό κομμάτι και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Marzano et al., 2003).

Είναι δυνατόν, ακόμα, να κινητοποιηθούν και εκείνοι οι μαθητευόμενοι που πρωτίτερα, μπορεί να μην είχαν ενδιαφέρον για τα παραπάνω. Επιπροσθέτως, οι Mayer και Salovey (1997) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ είναι, πράγματι, σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους με τρόπο που εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, με αυτόν τον τρόπο ευνοείται η ακαδημαϊκή επιτυχία και η προσωπική ανάπτυξη.

Ακόμη, το διδακτικό προσωπικό με *αυξημένη ενσυναίσθηση και κατανόηση*, μπορεί να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση. Σε έρευνα των Ghanizadeh και Moafian (2010), εντοπίστηκε αύξηση του ποσοστού συναισθηματικής νοημοσύνης των διδασκόντων, όπου επαφίεται με αξιοσημείωτη απόδοση, καθώς διαθέτουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης και θετικές κοινωνικές δεξιότητες.

Ως αποτέλεσμα αυτών, είναι το αίσθημα αποδοχής και κατανόησης των εκπαιδευόμενων, το οποίο με τη σειρά του θα αποφέρει τη μείωση του άγχους αλλά και την ενίσχυση της ψυχικής τους ευεξίας (Brackett & Katulak, 2006). Όσον αφορά το συγκεκριμένο πλεονέκτημα, ο Goleman (1998) αναφέρει ότι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επιλύουν επικοινωνιακά τις συγκρούσεις και να διδάσκουν στους μαθητευόμενους την ουσία της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας στην επίλυση προβλημάτων.

Η *βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών* μπορεί να καταστεί το τέταρτο όφελος, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διδάσκουν και να αναπτύσσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές τους, όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση των σχέσεων. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν καλύτερα τα συναισθηματικά τους προβλήματα και συνεργάζονται καλύτερα με τους συνομηλίκους τους (Zins et al., 2004).

Μπορούν, για παράδειγμα, αμφότεροι να *αντιμετωπίζουν την απογοήτευση και να παραμένουν ήρεμοι σε δύσκολες καταστάσεις*, τα οποία συνάδουν με την αποτελεσματική συγκέντρωσή τους και την αφοσίωσή τους στους στόχους που, τυχόν, θέτουν (Nathanson et al., 2016). Άλλωστε, δεν μπορεί να μην αναφερθεί ότι τα ευρήματα του προγράμματος RULER, που αναπτύχθηκε από το *Κέντρο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Γέιλ - Yale Center for Emotional Intelligence*, περιείχαν τη μείωση περιστατικών επιθετικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικά καλλιεργημένους διδάσκοντες.

Σημαντικό πλεονέκτημα για τους δασκάλους ακόμα, είναι η *μείωση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσής τους*. Μέσω της ΣΝ, είναι σε θέση να διαχειρίζονται το άγχος και να αποφεύγουν την επαγγελματική εξουθένωση, το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη διατήρηση μιας υγιούς και σταθερής επαγγελματικής ζωής (Chan,

2006 · Jennings & Greenberg, 2009). Επιπροσθέτως, χρειάζεται να αναφερθεί, η εν δυνάμει απογοήτευση των εκπαιδευτικών λόγω αυξημένων προσδοκιών για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, σε περίπτωση αδυναμίας (Sergiovanni, 1967 · Nias, 1981), καθώς ενδέχεται να επηρεάσει την κοινωνική και συναισθηματική τους συμπεριφορά, με άμεσους αποδέκτες την ψυχική υγεία των ίδιων, τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τους μαθητές τους.

Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Πλατσίδου Μαρίας, οι συναισθηματικά ανεπτυγμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν, σε μικρότερο βαθμό, την επαγγελματική εξουθένωση και δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από διάφορες παραμέτρους της εργασίας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Platsidou, 2010). Ανάλογα συμπεράσματα καταγράφονται σε έρευνες των Yamani *et al.* (2014), στο Ιράν και των Al – Bawaliz *et al.* (2015), σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ιορδανία, καθώς διαπιστώθηκαν χαμηλότερα ποσοστά εργασιακού άγχους και καλύτερης διαχείρισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

**Η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και πολιτισμικής ευαισθησίας**, μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των διδασκόμενων, καθώς δημιουργείται μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και υποστήριξης, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη στην τάξη (Elias, 2003). Ακόμα, οι παιδαγωγοί με υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες δύνανται να κατανοούν και να εκτιμούν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών τους, να έχουν, δηλαδή, διαπολιτισμική ευαισθησία. Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον που σέβεται και ενσωματώνει τη διαφορετικότητα (Cobb & Mayer, 2000), αφού γίνονται παράδειγμα προς μίμηση, επιδεικνύοντας έτσι, θετικά χαρακτηριστικά στους εκπαιδευόμενους, όπως είναι η αλληλεγγύη και η συμπερίληψη, ενθαρρύνοντάς τους κατά αυτόν τον τρόπο να ενστερνιστούν συναφείς αξίες.

Η καλλιέργεια της ΣΝ βοηθά τους εκπαιδευτές να δημιουργήσουν διαύλους ανοιχτής επικοινωνίας, να είναι περισσότερο παρατηρητικοί διαμέσου της καλλιεργημένης ενσυναίσθησης. Αυτό τους επιτρέπει να αφογκράζονται **τι παρακινεί τους μαθητές** και να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση δημιουργώντας πιο ελκυστικά και αποτελεσματικά προγράμματα σπουδών. Χάρη σε αυτό, τα κίνητρα και οι επιδόσεις



των εκπαιδευόμενων παρουσιάζουν ανοδική πορεία (Pekrun et al., 2002) γιατί, πλέον, οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντά τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Zemprylas (2007), αποδεικνύουν πως οι παιδαγωγοί με ενισχυμένες τις συναισθηματικές ικανότητές τους **ανταπεξέρχονται καλύτερα στην εργασία τους, άρα είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές** που χρειάζονται για την επίτευξη του έργου τους. Συμπληρωματικά, οι Durlak et al. (2011), επιβεβαιώνουν τη χρήση συναισθηματικά ευφρών στρατηγικών διδασκαλίας, μέσω των οποίων προάγεται η μάθηση και για αυτό το λόγο οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να παρακινούνται.

Μέσω της συναισθηματικής εκπαίδευσης, που λαμβάνουν οι διδάσκοντες, είναι εφικτό **να προωθηθεί η καινοτομία και η δημιουργικότητα**, καθώς καλλιεργείται ένα περιβάλλον στο οποίο ενισχύεται η κριτική σκέψη των μαθητών, η ενεργητική μάθηση, η ελευθερία έκφρασης και εξερεύνησης νέων ιδεών. Πραγματοποιούν δημιουργικές δραστηριότητες, μπορούν να πειραματίζονται νιώθοντας ασφάλεια και συνεχή υποστήριξη (Goleman, 1995).

Εν κατακλείδι, όλα όσα προαναφέρθηκαν υποδηλώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της ποιότητας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας αλλά και τη βελτίωση της ευημερίας των επιδόσεων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

#### 3.1 Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση ως Θεμέλιο για την Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> Αιώνα

Βάσει και όσων έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες, θα υπάρξουν πλέον πολλές απροσδόκητες προκλήσεις και κάποιες από αυτές εμφανίστηκαν ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Είναι ευρέως γνωστό και παραδεκτό ότι η εκπαίδευση είναι ένας αναπόσπαστος τομέας για τη δημιουργία ενός πιο ειρηνικού και βιώσιμου

κόσμου. Μέσω της οποίας καλλιεργούνται αξίες όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη και η κατανόηση της διαφορετικότητας για την οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος για το περιβάλλον και τον άνθρωπο.

Τα σχολεία χρειάζονται εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα ενδιαφέρονται για την βέλτιστη προσωπική εξέλιξη των μαθητών τους όσον αφορά την ευτυχία τους, την ψυχική τους υγεία, την συμπεριφορά τους προς τον εαυτό τους αλλά και προς τους άλλους, γενικότερα την ευημερία των μαθητών τους. Το σχολικό πλαίσιο, πλέον χαρακτηρίζεται από την παρουσία μαθητών με ποικιλομορφία σε κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και κίνητρα για μάθηση (Greenberg et al., 2003 · Payton et al., 2008). Επίσης, κάποιοι μαθητευόμενοι έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με άλλους που παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής (Blum & Libbey, 2004 · Greenberg et al., 2003).

Λόγω αυτού του ασαφούς και ετερογενούς πλαισίου αναδεικνύεται η ανάγκη για προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που θα αποσκοπούν στην προώθηση της συμμετοχής και της επίδοσης όλης της μαθησιακής κοινότητας, ανεξαρτήτως των προσωπικών τους χαρακτηριστικών. Οι διδάσκοντες και οι γονείς, τόσο μεμονωμένα όσο και σε αμοιβαία συνεργασία, καλούνται να έρθουν πιο κοντά στο παιδί, να ενστερνίζονται τα προβλήματά του, να τον βοηθούν να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να του υπενθυμίζουν ότι δεν είναι μόνος του.

Ένας μαθητής χρειάζεται το δάσκαλό του, τον καθοδηγητή του να είναι συνοδοιπόρος του στα μαθητικά του χρόνια, ενσταλάζοντάς του τις θεμελιώδεις αξίες. Καθίσταται απαραίτητη η οικοδόμηση εμπιστοσύνης από πλευράς του εκπαιδευτικού καθώς κρίνεται το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και η προσπάθεια που θα επιδείξει ο μαθητευόμενος. Είναι άκρως σημαντικό να μπορεί να ανταπεξέλθει στα παροντικά ή μελλοντικά προβλήματα που του επιφυλάσσει η ζωή, προσπαθώντας συνεχώς να βρει λύσεις.

Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητη η υλοποίηση, από τους διδάσκοντες, τεκμηριωμένων μεθόδων που αποφέρουν πολλαπλά οφέλη, ώστε να συμβάλλουν επιτυχώς τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους (Durlak et al., 2011). Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση – *Social and Emotional Learning (SEL)* καθίσταται μία υποσχόμενη μέθοδος (Durlak et al., 2011 · Payton et al., 2008 · Zins & Elias, 2007), που αποδεικνύει διαχρονικά την αποτελεσματικότητά της, καθώς

εμπεριέχει τις κατάλληλες δεξιότητες που είναι καταλυτικές για την επιτυχία του ατόμου όχι μόνο στη σχολική αλλά και στην ενήλικη ζωή συμβάλλοντας ουσιαστικά στην εργασιακή, κοινοτική και οικογενειακή του πορεία.

Σύμφωνα με τον Goleman (2005: 7), η UNESCO το 2002 ξεκίνησε μια πρωτοβουλία σε παγκόσμια κλίμακα για την ενίσχυση της ΚΣΜ, αποστέλλοντας δέκα βασικές αρχές για τη διαδικασία εφαρμογής της στους Υπουργούς Παιδείας 140 χωρών. Μάλιστα αναφέρει ότι στη Μαλαισία, το Χονγκ Κονγκ, την Ιαπωνία, την Κορέα είχε αρχίσει ήδη να δίνεται προτεραιότητα σε αυτό το πεδίο, όπως και στην Ευρώπη, το Ηνωμένο Βασίλειο είχαν ξεκινήσει να ηγούνται στο συγκεκριμένο τομέα (Goleman, 2005: 8).

### **3.2 Οργανισμός Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**

(<https://casel.org/>)

Το 1994, αφού είχαν προηγηθεί διάφορες μελέτες και πρακτικές πρωτότερα, μια ομάδα ανθρώπων, κάποιοι εκ των οποίων ήταν οι Daniel Goleman και η Eileen Rockefeller Growald, συγκεντρώθηκε με σκοπό να καλύψει το «κομμάτι που λείπει» στην εκπαίδευση<sup>12</sup>. Ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός CASEL, με έδρα το Πανεπιστήμιο Illinois στο Σικάγο, και ο όρος «κοινωνική και συναισθηματική μάθηση» δημιουργήθηκαν από ερευνητές, εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και υπερασπιστές παιδιών που είχαν ως στόχο τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Η κοινωνικο – συναισθηματική μάθηση (SEL) ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας όλοι οι νέοι και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις για να αναπτύξουν υγιείς ταυτότητες, να διαχειριστούν τα συναισθήματα και να επιτύχουν προσωπικούς και συλλογικούς στόχους, να αισθανθούν και να δείξουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν υποστηρικτικές σχέσεις και να λάβουν υπεύθυνες και προσεκτικές αποφάσεις» (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2020).

Ο CASEL (2019a) δίνει έμφαση στον προγραμματισμό υψηλής πιστότητας και πλαισιώνεται από 5 βασικές ικανότητες την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την

---

<sup>12</sup> <https://casel.org/>

κοινωνική επίγνωση, τις δεξιότητες σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Θεωρείται κορυφαία πλατφόρμα για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εξαιτίας των πόρων και του πλαισίου που διαθέτει. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει εθνική και διεθνή ηγεσία για την προώθηση της επιστημονικής έρευνας και τη διεύρυνση της αποτελεσματικής εφαρμογής της ΚΣΜ στις σχολικές μονάδες<sup>13</sup>. Αποστολή του, δηλαδή, είναι η ενσωμάτωση των μαθημάτων σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, πέρα από μεμονωμένες παρεμβάσεις.

Ωστόσο, στον CASEL εντοπίζονται κάποιες ελλείψεις όπως η αναφορά σε θέματα διαφορετικότητας, πολιτισμού και βιωματικού τραύματος. Οι Shriver και Weissberg (2020), όμως, θεωρούν ότι ο οργανισμός επεδίωκε να δημιουργήσει ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο και ευρέως εφαρμόσιμο πλαίσιο και ενδεχομένως δεν έλαβε υπόψη του σε μεγάλο βαθμό την πολιτισμική ευαισθησία και προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες ανάγκες διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Παρότι, υπάρχει κενό στην έρευνά του, ο CASEL αντιλαμβάνεται και εργάζεται προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση με στρατηγική, γιατί έχει ως στόχο την αναβάθμιση της εστίασής του στη δικαιοσύνη (Jagers et al., 2018 · Mahfouz & Anthony-Stevens, 2020). Οι Jagers *et al.* (2019) σημειώνουν ότι διενεργείται έρευνα για το μετασχηματιστικό SEL στο οποίο συγκαταλέγεται η *κουλτούρα / culture* (πολιτισμικά χαρακτηριστικά), η *ταυτότητα / identity* (πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους), το *πρακτορείο / agency* (η ικανότητα των μαθητών να δρουν ανεξάρτητα), το αίσθημα του *ανήκειν / belonging* (ανήκω στην κοινότητα) και η *δέσμευση / engagement* (η ενεργή συμμετοχή), τα οποία συνδέονται με τις 5 βασικές προαναφερθείσες ικανότητες της ΚΣΜ. Έτσι, η ενοποίηση αυτών θα καταστήσει την ΚΣΜ πιο δίκαιη κοινωνικά, συμπεριλαμβανομένων μάλιστα και όλων των μαθητών ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών και υπόβαθρου.

Τέλος, να σημειωθεί ότι υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση των ακαδημαϊκών, συμπεριφορικών και οικονομικών οφελών της ΚΣΜ, με την υποστήριξη τόσο σε ομοσπονδιακό όσο και σε πολιτειακό επίπεδο. Αυτό επετεύχθη ύστερα από την αναγνώριση της οικονομικής αξίας της ολιστικής εφαρμογής της ΚΣΜ, το οποίο αποδίδει 11 δολάρια για κάθε 1 δολάριο που χρησιμοποιείται (Belfield et al., 2015). Ενώ ήδη από το 2016, υπάρχει συνεργασία του CASEL με διάφορες Πολιτείες μέσω

---

<sup>13</sup> (U.S. Department of Education) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505362.pdf>

ενός προγράμματος Πρωτοβουλίας Συνεργαζόμενων Πολιτειών (CSI, Collaborating States Initiative)<sup>14</sup> με κρατική χρηματοδότηση για την ενίσχυση της ένταξης της ΚΣΜ στα σχολεία (CASEL, 2019b).

### 3.2.1 Πλαίσιο CASEL για τα Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης

Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ο CASEL αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μέσω τριών στρατηγικών (Πίνακας 3.1). Αναπτύσσει πολιτικές σε εθνικό, πολιτειακό και τοπικό επίπεδο, εκπαιδύει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία και χρησιμοποιεί στρατηγικές επικοινωνίας συμβάλλοντας στην ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της ΚΣΜ. Επίσης, δίνεται μεγάλη προτεραιότητα από τον οργανισμό αναφορικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΚΣΜ. Οι αποφάσεις και η ανατροφοδότηση πηγάζουν από τα εμπειρικά δεδομένα και τις έρευνες για την επιτυχημένη διεξαγωγή και καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Μπαντή, 2010: 44).

Ακόμη, χρησιμοποιούνται έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης (Elias, 2003) με επίσημη καταγραφή των επιδράσεων της ΚΣΜ στην εκπαιδευτική και σχολική κοινότητα αλλά και προσδιορίζονται τα πεδία που παρουσιάζουν αδυναμίες και δυνατά σημεία τόσο στους μαθητές όσο και στις σχολικές μονάδες. Ακόμη, διατίθενται εργαλεία για τους εκπαιδευόμενους όπως ατομικές κάρτες αναφοράς αλλά και την οικογένεια αποσκοπώντας στην εμβάθυνση των στόχων της ΚΣΜ για καλύτερα αποτελέσματα (Elias, 2003).

Μάλιστα, ο CASEL με το The Education Trust δημοσίευσαν μια έκθεση το 2022, η οποία διερευνά πώς οι 50 πολιτείες των ΗΠΑ εφαρμόζουν την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη (SEAD – Social, Emotional and Academic Development) στην εκπαίδευση. Μέσω αυτής της μελέτης εξετάζονται οι πολιτικές που υποστηρίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και εντοπίζονται

---

<sup>14</sup> Το CSI είναι μια σχέση συνεργασίας με και μεταξύ κρατικών εκπαιδευτικών φορέων με στόχο τη δημιουργία των συνθηκών για υψηλής ποιότητας, συστημική Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση. (Πηγή: <https://casel.org/>).

περιπτώσεις όπου οι πολιτικές μπορεί να περιορίζουν την ισότητα και την ποικιλομορφία στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με πέντε βασικούς τομείς: την πειθαρχία, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη βιωσιμότητα του προγράμματος σπουδών, τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο ακολουθούνται οι τεκμηριωμένες βέλτιστες πρακτικές. Οπότε αναδεικνύεται η συμβολή του CASEL στην κρατική πολιτική και την πρόοδο που ακολουθείται για περαιτέρω βελτίωση.

### Πίνακας: 3.1

#### Πλαίσιο CASEL



Πηγή: <https://casel.org/>

Συμπερασματικά, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι με την υιοθέτηση και την ένταξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης χρειάζεται να δοθεί η απαραίτητη προσοχή

στην υποστήριξή της με στόχο τη δημιουργία συστημικών αλλαγών σε συνεργασία με τις κατά τόπους περιφέρειες.

Οι Weissberg *et al.* (2016) προτείνουν τα θεμελιώδη στοιχεία, που προέρχονται από το ακρωνύμιο SAFE (Sequenced, Active, Focused, Explicit), για τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων ΚΣΜ.

- **Sequenced** – Να αλληλεπιδρούν με μια σειρά δραστηριοτήτων που ενδυναμώνουν τις δεξιότητες SECs<sup>15</sup>
- **Active** – Να χρησιμοποιούνται ενεργητικοί τρόποι μάθησης για την καλύτερη ενίσχυσή τους.
- **Focused** – Να είναι εστιασμένα ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων.
- **Explicit** – Να είναι ξεκάθαρα ως προς την καλλιέργεια των δεξιοτήτων.

Συνοψίζοντας, ο σωστός σχεδιασμός των προγραμμάτων είναι ζωτικής σημασίας, γιατί πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξατομικευμένες ανάγκες συγκεκριμένου μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα διακατέχεται από ένα καλά δομημένο και σωστό θεωρητικό πλαίσιο με στρατηγικές υλοποίησης, διαρκούς παρατήρησης και αξιολόγησης (Zins *et al.*, 2004). Η ολιστική και συστημική προσέγγιση είναι καθοριστική για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣΜ.

### 3.3 Περιγραφή και ανάλυση προγραμμάτων εκπαίδευσης βασισμένα στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στο εξωτερικό

#### 3.3.1 Πρόγραμμα RULER από το Yale Center for Emotional Intelligence (<https://rulerapproach.org/>)

Το όνομα RULER (Recognize, Understand, Express, Regulate) είναι ακρωνύμιο των πέντε βασικών δεξιοτήτων της ΣΝ: Αναγνώριση (Recognition), Κατανόηση (Understanding), Επισήμανση (Labeling), Έκφραση (Expression) και Ρύθμιση (Regulating) συναισθημάτων οι οποίες αποτελούν αδιάσπαστο μέρος της

---

<sup>15</sup> SECs : Social Emotional Competencies – Κοινωνικές Συναισθηματικές Δεξιότητες.

αποτελεσματικής μάθησης και της βέλτιστης ανάπτυξης (Brackett et al. όπως αναφέρεται στους Rivers & Brackett, 2010). Στις δεξιότητες και τα εργαλεία αποκτούν πρόσβαση όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δηλαδή η διοίκηση, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, οι μαθητές και οι οικογένειές τους. Είναι ευρέως διαδεδομένο αφού εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία των ΗΠΑ και διεθνώς.

Επίσης, προωθείται η χρήση πλούσιου συναισθηματικού λεξιλογίου και περιλαμβάνει εργαστήρια, διαδικτυακά μαθήματα και συνεδρίες κατάρτισης. Σκοπός του είναι η δημιουργία συναισθηματικά ευφών σχολείων και κοινοτήτων. Τα εργαλεία του είναι το "Mood Meter" για την αναγνώριση συναισθημάτων, το "Charter" για τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, το "Meta-Moment" για την αυτορρύθμιση και το "Blueprint" του οποίου η χρήση συνίσταται αφού αναπτυχθούν τα προηγούμενα τρία (RULER, 2013: 393)<sup>16</sup>. Το "Blueprint" είναι ένα μέσο που βοηθά τους μαθητές να βρίσκουν λύση στα προβλήματά τους, να παίρνουν καλές αποφάσεις και να επιλύουν συγκρούσεις ή άλλες προκλήσεις.

Μέσω του προγράμματος διαμορφώνεται μια κοινότητα αλληλοκατανόησης και εμπιστοσύνης, δημιουργούνται νέες ομάδες μαθητών, όπου προηγουμένως δε θα υπήρχε επικοινωνία μεταξύ τους, ενώ πλέον μοιράζονται εμπειρίες. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν υπήρξαν σημαντικά αποτελέσματα στις κοινωνικές διαδικασίες της τάξης που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σε σχέση με τα μη RULER σχολεία (Rivers et al. όπως αναφέρεται στους Rivers & Brackett, 2010). Η αποτελεσματικότητα του εναπόκειται στη βελτίωση του κλίματος της τάξης, μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών, ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, χρήση μεθόδων διδασκαλίας με εμπλοκή των μαθητών και στην ευρύτερη συναισθηματική και διδακτική υποστήριξη (Rivers & Brackett, 2010).

Για τους μαθητές που μπορούν να επισημάνουν επακριβώς τα συναισθήματα παρατηρείται αύξηση θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και καλύτερων επιδόσεων στο σχολείο, εντούτοις για εκείνους που δυσκολεύονται, εντοπίζονται περισσότερες συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες (Hoffman, Ivcevic, & Brackett όπως αναφέρεται στους Anagnostopoulou & Drigas, 2020). Το RULER είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση περιστατικών που αφορούσαν επιθετική και αποκλίνουσα συμπεριφορά των

---

<sup>16</sup> [https://www.orrvaleps.vic.edu.au/assets/files/documents/eiruler/Implementation\\_Guide-Blueprint\\_1.pdf](https://www.orrvaleps.vic.edu.au/assets/files/documents/eiruler/Implementation_Guide-Blueprint_1.pdf)



μαθητών. Πράγματι, μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Brackett *et al.* (2012), έδειξε ότι τα σχολεία που εφάρμοσαν το RULER παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων καθώς και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

### 3.3.2 Πρόγραμμα Second Step

(<https://www.secondstep.org/>)

Το Second Step είναι ένα ψηφιακό πρόγραμμα που στοχεύει στη δια βίου οικοδόμηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας, εφήβους και όλες τις ενδιάμεσες ηλικίες, συμπεριλαμβανομένου, μάλιστα, του εκπαιδευτικού και οικογενειακού πλαισίου. Περιλαμβάνει μαθήματα για την ενίσχυση κριτικής σκέψης των μαθητών, την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση συναισθημάτων και ειδικότερα θυμού μέσω των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης (παροχή υποστήριξης και φροντίδας), μέσω επικοινωνιακών δεξιοτήτων (ενεργή συμμετοχή στην ακρόαση).

Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διακρίνουν και να αξιολογούν τις θεμελιώδεις ηθικές αξίες όπως π.χ. της δικαιοσύνης, του σεβασμού κ.ά. Κατά συνέπεια, εντοπίζονται θετικότερες συμπεριφορές μέσα στο σχολικό περιβάλλον λόγω της ελαχιστοποίησης των μη κατάλληλων συμπεριφορών και των συγκρούσεων, κοινωνική αποδοχή και συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων, ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και αυξημένη συμμετοχικότητα στις μαθησιακές διαδικασίες.

Επίσης, παρέχονται εργαλεία και στρατηγικές στους εκπαιδευτικούς για να ενσωματώσουν τη ΣΝ στην καθημερινή διδασκαλία του. Διατίθεται *οδηγός του εκπαιδευτικού* και *οδηγός του διευθυντή* που συμβάλλουν στην περαιτέρω καθοδήγηση του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού. Τέλος, έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες η ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευόμενων στην κοινωνικό – συναισθηματική τους ανάπτυξη, αύξηση στην ενημέρωση των μαθητών για τη σεξουαλική κακοποίηση αλλά και μακροχρόνια θετική αλληλεπίδραση στη σχολική κοινότητα λόγω ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών.

Μάλιστα άξια επισήμανσης είναι η έκθεση του Πανεπιστημίου Columbia με μια ανάλυση οφέλους – κόστους όπου εκτιμήθηκαν έξι παρεμβάσεις SEL (Κοινωνικο – Συναισθηματική Μάθηση), συμπεριλαμβανομένου του Second Step. Αποδείχθηκε ότι η μέση απόδοση επένδυσης ήταν 11 δολάρια για κάθε δολάριο που δαπανάται για αυτά τα προγράμματα.

Όμως, επειδή οι έρευνες σε αυτό το πεδίο είναι απειροελάχιστες δεν μπορούν να αναδειχθούν επαρκώς τα οικονομικά οφέλη των αξιολογημένων προγραμμάτων SEL στους υπεύθυνους διαμόρφωσης πολιτικών. Ωστόσο, είναι αδύνατο να παραληφθούν τα οφέλη των προγραμμάτων που αφορούν τη σημαντική μείωση της παιδικής επιθετικότητας, της χρήσης ουσιών και των παραβατικών συμπεριφορών και των περιστατικών βίας. Παράλληλα, αναδεικνύονται χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, ενώ καταγράφεται αξιοσημείωτη βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση και αυξημένη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

### 3.3.3 Πρόγραμμα PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)

(<https://www.pathstraining.com/>)

Το PATHS είναι ένα πρόγραμμα το οποίο δημιουργήθηκε και ερευνήθηκε με κωφά και βαρήκοα παιδιά, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 από την Carol Kusché και το Marc Greenberg. Το 2000 ιδρύθηκε το PATHS® Training, με σκοπό να βοηθήσει σχολεία, εκπαιδευτικούς και άλλους να θέσουν σε εφαρμογή και να επιτύχουν υψηλή πιστότητα στο πρόγραμμα σπουδών όχι μόνο στις ΗΠΑ αλλά και διεθνώς, παρέχοντας υψηλής ποιότητας εργαστήρια. Περιλαμβάνει βιβλία, διαδραστικές δραστηριότητες, παιχνίδια, ασκήσεις και διάφορα άλλα εργαλεία με απώτερο σκοπό όχι μόνο την καλλιέργεια της ΣΝ στους μαθητές αλλά και την αποφυγή τους από βίαιες και εγκληματικές συμπεριφορές.

Στα πρώτα χρόνια σχολικής μάθησης στοχεύει στον έλεγχο των παρορμήσεων των εκπαιδευόμενων και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Περιλαμβάνει 50 μαθήματα για διάφορα συναισθήματα, εκ των οποίων τα βασικότερα είναι η ευτυχία κι ο θυμός σε μικρές ηλικίες, η ζήλια, η υπερηφάνεια και η ενοχή για μεγαλύτερες ηλικίες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται τους τρόπους παρακολούθησης και αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων και των άλλων, αλλά και να αντιλαμβάνονται την εν δυνάμει εχθρική συμπεριφορά του άλλου χωρίς να παρερμηνεύουν λανθασμένα αυτό

που μπορεί να πηγάζει από τους ίδιους (Goleman, 2005: 306). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα από τα πιο ουσιαστικά μαθήματα είναι η διαχείριση του θυμού, όπου σα βασική αρχή κατανοείται ότι «όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά να τα έχεις», αλλά κάποιες αντιδράσεις είναι αποδεκτές κι άλλες όχι (Goleman, 2005: 306).

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα πλήθους μελετών<sup>17</sup> που έχουν διεξαχθεί με το πέρας των ετών για το PATHS. Εφαρμόστηκε σε περισσότερες από 20 χώρες και χιλιάδες σχολεία, μεταξύ άλλων περισσότερων από 250 σχολείων στο Ηνωμένο Βασίλειο (The Paths Program for Schools (UK Version), nd)(Averdijk et al., 2016). Έχει μεταφραστεί σε πολλές εκδόσεις, σε διαφορετικές γλώσσες και έχει υλοποιηθεί για δεκαετίες σε διαφορετικές χώρες, μερικές εξ αυτών είναι ο Καναδάς, η Ολλανδία, η Αυστραλία, η Τουρκία, η Κροατία, η Ελβετία (Kusché & Greenberg, 2020). Έχει αναγνωριστεί ως πρόγραμμα υψηλής ποιότητας κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από τον οργανισμό CASEL (*Collaborative for Academic Social Emotional Learning*, 2013, 2015) και τους Jones *et al.* (2017). Ενώ, έχει βαθμολογηθεί ως ένα από τα 15 "Πρότυπα Προγράμματα" ανάμεσα σε περισσότερα από 1.400 προγράμματα (Bardon, Dona, & Symons, 2008).

Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητά του έχουν τεκμηριωθεί ουκ ολίγες φορές και από αντικειμενικούς παρατηρητές παγκοσμίως. Μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύεται, λοιπόν, η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, της συγκέντρωσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, της συναισθηματικής παιδείας, η συναισθηματική ευεξία και ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μαθητών – εκπαιδευτικών και μειωμένη συναισθηματική δυσφορία και επιθετική συμπεριφορά.

### 3.3.4 Πρόγραμμα HighScope

(<https://highscope.org/highscope-at-home/>)

Το HighScope είναι ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην ενεργό μάθηση, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου τα παιδιά είναι σε θέση να εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν. Οι διδάσκοντες προωθούν την ανάπτυξη ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω του

---

<sup>17</sup> Πάνω από 40 δημοσιευμένες ερευνητικές μελέτες έχουν διενεργηθεί από ιδίους αλλά και από άλλους ερευνητές, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

παιχνιδιού. Διαθέτει διεθνή ινστιτούτα που προάγουν την ποιοτική εκπαίδευση μαθητών και διδασκόντων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Διεξαγόταν έρευνα<sup>18</sup> για πάνω από 50 χρόνια, για την πρώιμη παιδική ηλικία και χάρη σε αυτήν χαρακτηρίζεται ως ένα τεκμηριωμένο και αξιολογημένο πρόγραμμα γιατί σημειώθηκαν σημαντικά μεσοπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα οφέλη σχετικά με τη μείωση εγκληματικής συμπεριφοράς, την αύξηση της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, την επιτυχία σε επαγγελματικό πλαίσιο και σε άλλους τομείς για τα παιδιά, τις οικογένειες και την κοινωνία.

Συνολικά, τα στοιχεία δείχνουν ότι το HighScore είναι ένα υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης το οποίο εκτός από τις εκτενείς έρευνες που διεξάγει, δραστηριοποιείται σε 50 Πολιτείες της Αμερικής και 12 χώρες παγκοσμίως, διαφορετικά πλαίσια και πληθυσμούς καταδεικνύοντας την ευρεία υλοποίηση και αποδοτικότητά του.

### 3.3.5 Πρόγραμμα MindUP

[\(https://mindup.org/\)](https://mindup.org/)

Το MindUP είναι ένα πρόγραμμα παγκόσμιας εμβέλειας, διακεκριμένο ως CASEL SElect το οποίο βασίζεται σε ένα σύμπλεγμα τεσσάρων πυλώνων της νευροεπιστήμης, της ενσυνειδητότητας (*mindfulness*), της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και της θετικής ψυχολογίας. Στοχεύει στη βελτίωση της ευημερίας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ως τεκμηριωμένο πρόγραμμα, εφαρμόζεται σε σχολεία και ευρύτερα μαθησιακά περιβάλλοντα, προωθώντας την κατανόηση του εγκεφάλου, στρατηγικές για καλύτερη αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση και αισιοδοξία.

Επιπλέον, παρέχει εκπαίδευση μέσω πρακτικών ενσυνειδητότητας και διαλογισμού για τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της συγκέντρωσης. Οι δραστηριότητες που διεξάγονται προάγουν ευγνωμοσύνη και θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς

---

<sup>18</sup> Από τη *Διαχρονική μελέτη Πέρρυ – Μέχρι την ηλικία των 40*, (*Longitudinal Study: Perry – Through Age 40*) διαπιστώθηκε η πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία, η μελλοντική σχολική επιτυχία, οι οικονομικές επιδόσεις και η μειωμένη διάπραξη εγκλημάτων στην ενήλικη ζωή. Επίσης, η έρευνα *Perry Preschool* επιβεβαιώνει τα οικονομικά οφέλη μέσω ενός τέτοιου προγράμματος (Heckman, 2012).

και τους μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη ποιοτικότερων σχέσεων. Πράγματι, έχει παρατηρηθεί μείωση του άγχους και της επιθετικής συμπεριφοράς, βελτίωση της συγκέντρωσης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Από την έρευνα των Schonert – Reichl *et al.* (2015) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο MindUP παρουσίασαν βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, τη συναισθηματική ρύθμιση και την ακαδημαϊκή απόδοση. Τέλος, για περισσότερα από 20 χρόνια, έχουν εκπονηθεί έρευνες και συνεργασίες με επιστήμονες, ενώ έχουν λάβει εκπαίδευση περίπου 7 εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως και 275.000 εκπαιδευτικοί.

### 3.3.6 Πρόγραμμα CARE – Cultivating Awareness and Resilience in Education

(<https://www.garrisoninstitute.org/>)

Το CARE είναι ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα και την επίγνωση τους μέσω της ΣΝ. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ενότητες για τη διαχείριση του άγχους, την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και την προαγωγή της προσωπικής και επαγγελματικής ευεξίας. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τεχνικές για να βελτιώσουν την αυτογνωσία και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Πιο αναλυτικά καλλιεργούν την ηρεμία, την επίγνωση, την παρουσία, τη συμπόνια, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα ακρόασης.

Το CARE δεν εκπαιδεύει ρητώς τον τρόπο αξιοποίησης των ικανοτήτων, αντ' αυτού εμβαθύνει στην ατομική χρήση πρακτικών και δεξιοτήτων με την κατανόηση ότι αυτές οι προσωπικές αλλαγές μπορούν να διαδοθούν στο ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο. Τέλος, έχουν παρατηρηθεί σημαντικές μειώσεις στην ψυχολογική και σωματική δυσφορία όπως και πρόοδος στη ρύθμιση των συναισθημάτων.<sup>19</sup>

## 3.4 Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στην Ελλάδα

### 3.4.1 Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και Μάθησης<sup>20</sup>

Η Χρυσή Χατζηχρήστου (2006) και το Κέντρο Έρευνας Εφαρμογών Σχολικής Ψυχο-

---

<sup>19</sup> <https://www.garrisoninstitute.org/>

<sup>20</sup> <https://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/KESXOPSY.pdf>

λογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σχεδίασαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα με έμφαση την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Στόχος του ήταν η ψυχική ευημερία των μαθητών στα σχολεία μέσω της αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, η ανάπτυξη σεβασμού, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η επικοινωνιακή επικοινωνία. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δέκα θεματικές ενότητες:

- Δεξιότητες επικοινωνίας – αρνητικές και θετικές μορφές και η επίδραση που έχει στον κοινωνικό ρόλο.
- Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων – ευχάριστα και δυσάρεστα και αποδοχή συναισθημάτων του περιγύρου
- Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση – με ιδιαίτερη σημασία εν δυνάμει αναγνώριση των ατομικών θετικών στοιχείων.
- Αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων – παρουσίαση θεμάτων που προκαλούν άγχος, ψυχοσωματικές επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης με λειτουργικό τρόπο.
- Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων – ψυχολογικές ανάγκες, συναισθήματα των ατόμων που οδηγούν αλλά και εκείνων που αντιδρούν στη σύγκρουση. Συνέπειες και παρουσίαση μοντέλου σταδίων επίλυσης.
- Διαφορετικότητα και πολιτισμός – αποδοχή, αναγνώριση και κατανόηση της έννοιας και επισήμανση τόσο των διαπολιτισμικών διαφορών όσο και των ομοιοτήτων.
- Διαφορετικότητα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά – αποδοχή, αναγνώριση και κατανόηση της έννοιας όσον αφορά την οικογένεια και το άτομο, αποσκοπώντας στο σεβασμό και την αποδοχή.
- Μαθησιακή διαδικασία – Δεξιότητες οργάνωσης μελέτης – δεξιότητες για ενδυνάμωση της αποτελεσματικότητας και ικανότητα μάθησης. Αναφορά στη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων σύμφωνα με το εξελικτικό στάδιο των μαθητών.
- Κοινωνικές δεξιότητες – ανάλυση σταδίων και πορείας κοινωνικής ανάπτυξης. Κατηγοριοποίηση και μέσα αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών. Παρεμβατικά προγράμματα για εκμάθηση και ενίσχυση των δεξιοτήτων.
- Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων (μόνο κατάρτιση των εκπαιδευτικών) – αναφορά σε αντιδράσεις των παιδιών σε περιπτώσεις κρίσεων, στρατηγικές βασικοί στόχοι, γενικές αρχές συμβουλευτικής σε καταστάσεις κρίσεων μεμονωμένα αλλά

και στο σχολικό πλαίσιο. Παρέχεται υπόδειγμα παρέμβασης για υποστήριξη του παιδιού μετά από κρίση (Χατζηχρήστου κ.ά. 2008 · Brock, Sandoval & Lewis, 2005).

Είχε εκδοθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό με κατευθυντήριες γραμμές για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο περιείχε θεωρητικό μέρος, οδηγίες και δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους. Η υλοποίησή του αφορούσε μία διδακτική ώρα την εβδομάδα, με δραστηριότητες όπως συζητήσεις, εργασίες και παιχνίδια ρόλων. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 6 – 7 μήνες. Εφαρμόστηκε από το 2001 – 2009 (τρεις φάσεις παρέμβασης) και αξιολογήθηκε στην Κύπρο με θετικά αποτελέσματα.

### 3.4.2 Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Σχεδιάστηκε από την Πλωμαρίτου (2004) και προωθείται η έκφραση και η κατανόηση συναισθημάτων, η αυτογνωσία, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση. Χρησιμοποιεί δραματοποίηση, ιστορίες και άλλες τεχνικές. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το πρόγραμμα έχει δοκιμαστεί σε άλλες χώρες όπως Μεγάλη Βρετανία, Αμερική και Αυστραλία αλλά και από την ίδια σε διάστημα τεσσάρων ετών, όμως δεν έχει αξιολογηθεί επιστημονικά.

### 3.4.3 Πρόγραμμα Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων – «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός!»

Σχεδιάστηκε από τις Αναγνωστοπούλου, Τριλίβα και Χατζηνικολάου (2008) κι είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ασκήσεων για παιδιά νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου. Παρέχεται, για κάθε κεφάλαιο, θεωρητικό μέρος και συγκεκριμένες δραστηριότητες για την τάξη με σκοπό την αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη σεβασμού για τα δικαιώματα των άλλων και κοινωνικής δράσης για την εξάλειψη διαφόρων διακρίσεων (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός όπως αναφέρεται στις Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Χρησιμοποιεί βιωματικές ασκήσεις, όπως ζωγραφική, δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων. Επικεντρώνεται στην ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση και τη συνεργασία. Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα και δεν απαιτείται επιμόρφωση των διδασκόντων. Έχει αξιολογηθεί από εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας ποιοτική ανάλυση και ποσοτική ανάλυση αναφορικά με τις αλλαγές της συμπεριφοράς των μαθητών (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός όπως αναφέρεται στις Δώνη & Γιώτσα, 2017)

#### 3.4.4 Πρόγραμμα προαγωγής κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων – «Βήματα για τη Ζωή»

Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού. Η συγγραφή του έγινε από τη Νάντια Κουρμούση με επιβλέποντα το Βασίλη Κούτρα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει λάβει έγκριση τόσο από τη Διεύθυνση Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα όσο και από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Περιλαμβάνει γαντόκουκλες, οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς και καρτέλες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη.

Στόχος του είναι να προάγει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, κάτι που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του επίσημου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003: 558) και εμπλέκει ενεργά τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Κουρμούση, 2013). Το πρόγραμμα έχει δείξει θετικά αποτελέσματα σε τομείς όπως η διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς, τα επίπεδα ενσυναίσθησης, οι δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης και οι φιλικές σχέσεις (Kourmousi et al., 2017, 2018).

### 3.5 Τα Οφέλη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης από την Προσχολική Ηλικία έως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων ΣΝ είναι μια συνεχής διαδικασία έχοντας ως αφετηρία την πρώιμη παιδική ηλικία και επεκτείνεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, αφού κάθε αναπτυξιακό στάδιο διακατέχεται από διαφορετικές προκλήσεις, βιώματα



και ευκαιρίες μάθησης. Έτσι, διαπλάθονται θετικές συμπεριφορές και ηθικές αξίες κάθε μαθητή, ενώ ταυτόχρονα εξοπλίζεται με τα κατάλληλα μέσα για τα μελλοντικά προκυπτόμενα θέματα.

Ο Goleman (2005) αναφέρει ότι στις ΗΠΑ το 2005 κάποιες πολιτείες ζητούσαν τη ΚΣΜ στο πρόγραμμα σπουδών τους. Προσθέτει, ότι στο Ιλινόις από τότε είχαν εγκαθιδρυθεί συγκεκριμένα μοντέλα εκμάθησης για τις ικανότητες ΚΣΜ για κάθε τάξη από τα χρόνια του νηπιαγωγείου μέχρι το τελευταίο έτος του Λυκείου. Λόγου χάρη σε ένα εξαιρετικά λεπτομερές και περιεκτικό πρόγραμμα σπουδών, στα πρώτα χρόνια του δημοτικού χρειάζεται να έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να τα αναγνωρίζουν, να τα ονομάζουν επακριβώς και να κατανοούν τον τρόπο που τα παρακινούν να ενεργήσουν (Goleman, 2005). Προτείνει κιόλας, ότι μέχρι τα τέλη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα παιδιά θα πρέπει να καθίστανται ικανά να διακρίνουν τις μη λεκτικές ενδείξεις για τα συναισθήματα κάποιου άλλου, μέσω μαθημάτων ενσυναίσθησης.

Πέραν τούτων, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα της έρευνας<sup>21</sup> των Heckman, Pinto και Savelyev (2013) όπου αναδεικνύουν την ανάγκη για πολιτική στήριξη ποιοτικών προγραμμάτων πρώιμης ηλικίας. Υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών, η επιμονή και η πρωτοβουλία για μάθηση ενισχύουν τα ακαδημαϊκά κίνητρα. Στην πρώιμη ηλικία διαμορφώνονται βασικές δεξιότητες χαρακτήρα, όπως η συγκέντρωση, η κινητοποίηση, ο αυτοέλεγχος και η κοινωνικότητα, οι οποίες επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στη μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Επισημαίνουν, μάλιστα να δοθεί μεγαλύτερη εστίαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων χαρακτήρα σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης με ιδιαίτερη ενίσχυση σε εκείνη των εφηβικών χρόνων (Heckman, Pinto, & Savelyev, 2013). Οι Bierman και Motamedi (2015) υπογραμμίζουν τη δύναμη που έχει η ΚΣΜ σε μικρές ηλικίες 3 – 6 ετών, καθώς τη συγκεκριμένη περίοδο διαμορφώνεται η προσωπικότητα και ο εγκέφαλος του παιδιού οπότε είναι πιο εφικτό να υποστούν μεταμορφώσεις αναφορικά με τις κοινωνικο – συναισθηματικές δεξιότητες, ρύθμιση συμπεριφοράς, ικανότητες μάθησης.

Αναντίρρητα, οι Cefai *et al.* (2018a όπως αναφέρεται στους Winklera, Károlyia & Zsolnai, 2024) τονίζουν ότι τα μεγαλύτερα οφέλη τέτοιου είδους παρεμβάσεων

---

<sup>21</sup> Έχει γίνει αναφορά στο πρόγραμμα High Score όπου έχουν πραγματοποιηθεί μακροχρόνιες έρευνες.

υφίστανται στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής παρά αργότερα. Ως εκ τούτου, η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση σε αυτήν την ηλικία αποτελεί το θεμέλιο για την προεργασία ενός περιβάλλοντος συμβαλλόμενου στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Butler et al., 2018 · Farah, 2017 όπως αναφέρεται στους Winklera, Károlyia & Zsolnai, 2024). Μέσω αυτής, αποκτώνται απαραίτητα μέσα για την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων όπως και του περιβάλλοντός τους, χτίζοντας έτσι μια στέρεη βάση για τη μετέπειτα συναισθηματική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Μάλιστα, δύναται να δημιουργηθεί ένα ισχυρό υπόβαθρο για τη μετέπειτα μαθησιακή τους πορεία καθώς εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ισχυρά συναισθηματικά εφόδια. Ο Goleman, (2005) συστήνει ότι τα παιδιά των 12 – 15 ετών (Γυμνάσιο) θα πρέπει να αναπτύξουν τη δυνατότητα να ερμηνεύουν τι τους προκαλεί άγχος ή τι ενισχύει την καλύτερη απόδοσή τους. Στην ηλικία 15 – 18 ετών (Λύκειο), υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες ΚΣΜ αφορούν τις ικανότητες ακρόασης και ομιλίας που προάγουν την εποικοδομητική επικοινωνία. Αυτό συντελεί στην επίλυση συγκρούσεων αντί της κλιμάκωσής τους, καθώς και στην ικανότητα διαπραγμάτευσης με στόχο την εύρεση αμοιβαία ωφέλιμων λύσεων. Με κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση, τα παιδιά αποκτούν μια ασπίδα προστασίας κατά την προεφηβική και εφηβική ηλικία, προστατεύοντας την ψυχική τους ευεξία κι ελαττώνοντας κινδύνους που ενδεχομένως να κατέληγαν σε επιβλαβείς συμπεριφορές, όπως η χρήση ναρκωτικών και άλλων ουσιών (Njui, 2018). Τα προγράμματα ΚΣΜ μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, την συναισθηματική δυσφορία και τη χρήση ουσιών στους μαθητές και ευνοούν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, και την επίλυση συγκρούσεων (Payton et al., 2008).

Επομένως, το παιδί διαμορφώνεται συναισθηματικά, μαθαίνει τον εαυτό του, αποκτά την ικανότητα προβληματισμού, την ικανότητα ακρόασης, να μπαίνει στη θέση του άλλου, να αποφεύγει αποκλίνουσες συμπεριφορές, αλλά και να συνεργάζεται. Με άλλα λόγια, προωθείται η αυτογνωσία, το ανήκειν, η πρόοδος και η αυτοεκπλήρωση (Daghbashyan & Harsman, 2014 · Evers & Sieverding, 2014 · Salamon, Swendsen, & Husky, 2014 · Wilson, Sedlacek, & Lowery, 2014). Λαμβάνει, δηλαδή, εφόδια για την ενήλικη ζωή και την οικοδόμηση μιας κουλτούρας χρήσιμης για περαιτέρω μάθηση. Η ανεπτυγμένη ΣΝ ενισχύει την αυτοπεποίθηση των νέων και τους οδηγεί σε πιο συνειδητές και ασφαλείς επιλογές.

Παρομοίως, οι θετικές αυτές συμπεριφορές και δεξιότητες συνεχίζουν να αποφέρουν καρπούς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι φοιτητές με υψηλή ΣΝ τείνουν να διατηρούν τα ίδια θετικά πρότυπα συμπεριφοράς στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι υπεύθυνοι ανάπτυξης πολιτικής έχουν καθήκον να συμβάλλουν στην εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να συμπλέει με τις σύγχρονες απαιτήσεις, δίνοντας έμφαση στη συνεχή επιμόρφωση. Στο πλαίσιο αυτό, εκτός από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η ένταξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης θεωρείται αναγκαία εξίσου στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πεδίου υποστήριξης και καλλιέργειας της ΣΝ, οι φοιτητές ενδέχεται να επικοινωνούν ουσιαστικά με τους άλλους, να επιτύχουν στη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Hamilton, 2017 όπως αναφέρεται στο Njui, 2018).

Σύμφωνα με έρευνες, η ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα προγράμματα σπουδών και στη φοιτητική ζωή συγγέεται με θετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των βελτιωμένων ακαδημαϊκών επιδόσεων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, της αυξημένης ανθεκτικότητας απέναντι στις προκλήσεις (Lopes et al., 2011) και της προώθησης των αξιών λ.χ. σεβασμός (Sherlock, όπως αναφέρεται στους Anagnostopoulou & Drigas, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι σπουδαστές με χαμηλή ΣΝ δείχνουν ανεπάρκεια στις διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, με επακόλουθο την απόκλιση από τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα (Extremera & Fernández – Berrocal, 2002, 2004 · Mestre et al., 2006 · Petrides et al., 2004).

Ακόμη, έχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, όπως η κατανάλωση καπνού (Brackett & Mayer, 2003 · Brackett, Mayer & Warner, 2004 · Canto et al., 2005 · Trinidad & Johnson, 2002 · Trinidad et al., 2004a · Trinidad et al., 2004b · Trinidad et al., 2005). Επιπλέον, να αναφερθεί ότι η ανάπτυξη ΣΝ βοηθάει τους σπουδαστές που βρίσκονται εκτεθειμένοι σε αγχωτικές καταστάσεις, αντιλαμβάνοντας έτσι τους στρεσογόνους παράγοντες ως λιγότερο επικίνδυνους με τα επίπεδα κορτιζόλης και αρτηριακής πίεσης τους να είναι χαμηλότερα (Salovey et al., 2002). Τέλος, η προετοιμασία ατόμων με τις μαλακές δεξιότητες που θεωρούνται επιτακτικές στον επαγγελματικό στίβο υψίστης ωφέλειας είναι για τους φοιτητές ένα σημαντικό όφελος.

Εξάλλου, μέσω αυτών των προγραμμάτων θα προωθηθεί η ολιστική εκπαίδευση που ευθυγραμμίζεται με το πρόγραμμα σπουδών του 21<sup>ου</sup> αιώνα βασισμένο στη γνώση, τις δεξιότητες, τον χαρακτήρα και τη μεταγνώση (The 21st Century Education – Center for Curriculum Redesign, 2016 όπως αναφέρεται στο Njui, 2018). Σε πολλά προγράμματα διεθνών Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων εμπεριέχονται στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης, αντιλαμβάνοντας τη σπουδαιότητά της στην προετοιμασία των φοιτητών για την επερχόμενη πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ζωής (Cherniss, 2010). Τέλος, ευθυγραμμίζοντας πρωτοβουλίες βιωσιμότητας συνδεδεμένες με τις αξίες των μαθητών προωθείται η συνολική ικανοποίηση και δέσμευσή τους, συμβάλλοντας στη θετική αντίληψη του εκάστοτε ιδρύματος ως κοινωνικά υπεύθυνου (Browning et al., 2019).

Έναν ευεργετικό και συνάμα καθοριστικό παράγοντα που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης καθίσταται η επουσιώδης σημασία της για την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης που θα συντελεστεί μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων γνωστικού, κοινωνικο-συναισθηματικού και συμπεριφορικού τομέα (UNESCO, 2020). Για παράδειγμα, οι βασικές δεξιότητες που έχουν καθιερωθεί θεμελιώδους σημασίας για τη βιωσιμότητα, είναι εκείνες οι δεξιότητες της συνεργασίας, του αμοιβαίου σεβασμού, της ενσυναίσθησης, της δικαιοσύνης, της κριτικής σκέψης, της αυτογνωσίας, της ανάληψης ευθυνών και της επίλυσης προβλημάτων. Η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων θα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας πιο βιώσιμης και δημοκρατικής κοινωνίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Εκπαιδευτική Πολιτική και Μεταρρύθμιση

#### 4.1 Η Εννοιολογική Σημασία του όρου Εκπαιδευτική Πολιτική

Ο Blakemore (2003) ορίζει την πολιτική ως «σκοπό ή στόχο», ενώ ο Harman την προσεγγίζει ως σιωπηρό ή ρητό συστηματικό μηχανισμό σκόπιμων δράσεων για την αντιμετώπιση αναγνωρισμένων προβλημάτων προς επίτευξή τους (Harman, 1984: 13). Όμως, συνάμα είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας απλός και σαφής ορισμός για ένα τόσο

πολυδιάστατο φάσμα εννοιολογικών ζητημάτων (Bell & Stevenson, 2006). Ομοίως, ανάλογη δυσχέρεια εναπόκειται στην αποσαφήνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής από αρκετούς συγγραφείς.

Εκπαιδευτική πολιτική είναι το σύνολο των αρχών, κανόνων και διαδικασιών που έχουν σχεδιαστεί για την υλοποίηση ορισμένων στόχων μέσω του μηχανισμού των σχολικών μονάδων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Υπογραμμίζεται όμως από το Σαΐτη ότι η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε μία δημοκρατική κοινωνία, έχει υποχρέωση να διασφαλίζεται από όλες τις κοινωνικές ομάδες, συναφείς με τα συμφέροντα της εκπαίδευσης, όπως η Πολιτεία, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά. (Σαΐτης, 2008). Ο καθορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής συστήνεται ανάλογα με τα ζητήματα που προκύπτουν και τις μεθόδους που ακολουθούνται από τους αρμόδιους φορείς, οι οποίοι είναι η κυβέρνηση και τα κόμματα, οι θεσμικοί σύμβουλοι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), η ακαδημαϊκή κοινότητα (πανεπιστήμια, ινστιτούτα, ερευνητές κ.ά.), η κοινωνία (διανοούμενοι, εργαζόμενοι, γονείς, μαθητές επιχειρήσεις κ.ά.), οι εκπαιδευτικοί, οι επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, τα ΜΜΕ και οι εκπαιδευτικές μονάδες (Μαυρογιώργος, 1999: 124).

Παρομοίως με τους Σαΐτη & Σαΐτης, η Αθανασούλα – Ρέππα ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ως το σύνολο των αρχών, των κανόνων και των διαδικασιών που επιστρατεύονται για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα. Είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, η οποία ξεκινά με ένα σύμπλεγμα εκπαιδευτικών αρχών που συνάδουν με μια ευρύτερη ιδεολογία και στρατηγική καταλήγοντας σε κάποιο αποτέλεσμα. Περικλείει αποφάσεις σχετικά με τη δομή και τη χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος, τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και την επιλογή στελεχών σε ανάλογες θέσεις, τις εξετάσεις κ.ά. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Επιπροσθέτως, ο Πολυχρονόπουλος (1980) προτείνει ένα πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο σύμπλεγμα κανόνων, οδηγιών, αξιών, μεθόδων και διαδικασιών για την άρτια λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Η επιτυχία αυτή βρίσκεται σε συνάρτηση με τον κοινωνικό ρόλο που καλείται η εκπαίδευση να επιτελέσει, υπηρετώντας τις επιταγές της άρχουσας πολιτικής. Εν συνεχεία, ο Popkewitz (1991) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει την κοινωνιολογική έρευνα και το αντίστροφο. Οι

Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης (2015) προσθέτουν ότι μια πολιτική συγχέεται πάντοτε με την κοινωνία και το πλαίσιο της. Πιο συγκεκριμένα, μια πολιτική αξιολογείται ως επιτυχημένη όταν καθίσταται κατανοητή και αποδεκτή από την κοινωνία στην οποία εφαρμόζεται.

Οι Bell και Stevenson (2006) αναφέρουν ότι οι μελέτες πολιτικής στην εκπαίδευση συνήθως λαμβάνουν είτε την ανάπτυξη ευρύτερων αναλυτικών μοντέλων διαμέσου των οποίων μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί η διαδικασία της πολιτικής, είτε τις αναλύσεις σωρείας θεμάτων πολιτικής, είτε τις κριτικές συγκεκριμένων πολιτικών. Επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εκλαμβάνεται ως διαλεκτικό προϊόν, εντός του οποίου άπαντες εμπλεκόμενοι φορείς διαδραματίζουν κομβική συνεισφορά στη διαμόρφωση και τον προσδιορισμό της.

Η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής δε συνιστά μόνο ένα ζήτημα κατανόησης των κυβερνητικών προτεραιοτήτων ή των ηγετικών στελεχών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κρίνεται, λοιπόν, υψίστης σημασίας η συνεκτίμηση της εμπειρογνωμοσύνης των διδασκόντων που δραστηριοποιούνται στις σχολικές μονάδες, διότι κατέχουν εις βάθος γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δύνανται να συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη στοχευμένης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, πέραν της εφαρμογής κυβερνητικών κατευθύνσεων αποσκοπώντας σε πολιτικά και προσωπικά οφέλη (Bell & Stevenson, 2006).

Πέραν των παραπάνω όμως, κατά τον House (2000) η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να έχει τα θεμέλιά της στον τρόπο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού θεσμού και να λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες δημιουργούνται και από άλλες πολιτικές, εκτός των κυβερνητικών, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ποιοτικότερη αναβάθμιση των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, προτείνει να τίθενται οικονομικοί στόχοι διαμέσου της εκπαίδευσης, χωρίς όμως να κυριαρχούν εξ ολοκλήρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί όταν η πρακτική αποκλίνει από τη θεωρία, συνήθως προκύπτουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα που δε συμφωνούν με τους αρχικούς στόχους (House, 2000: 13 – 18).

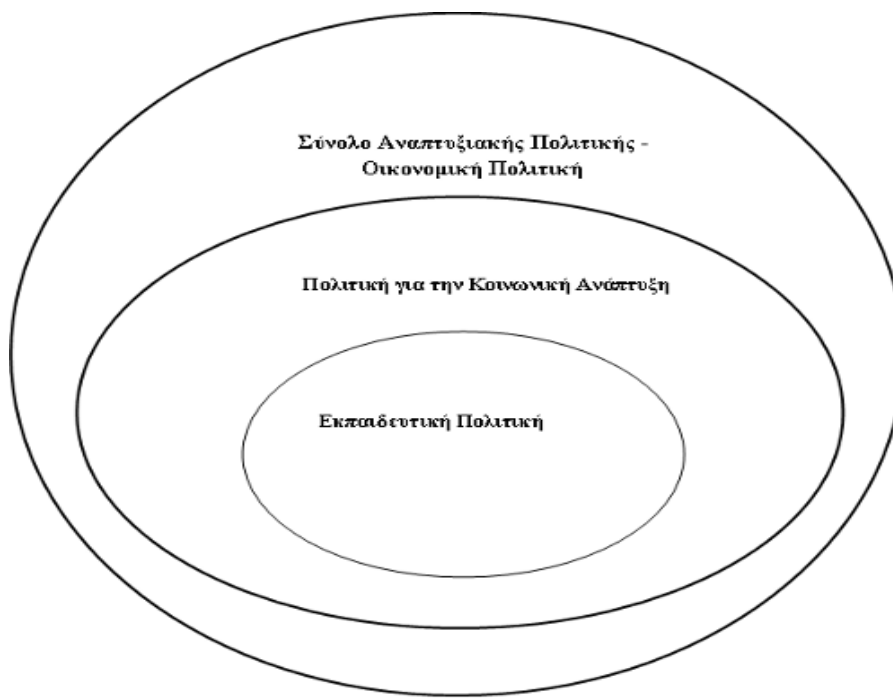
Η Σιάνου – Κύργιου διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν αυτονομείται της δημόσιας πολιτικής, αλλά δέχεται μεγίστης αλληλεπίδρασης από τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές κατευθυντήριες γραμμές της εκάστοτε χώρας. Ως

εκ τούτου, διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαρύτητα που θα δοθεί σε αυτήν από τον κυβερνητικό μηχανισμό σε κάθε χρονική περίοδο (Σιάνου – Κύργιου, 2014: 3).

Η τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο σύνολο των δημόσιων πολιτικών παρουσιάζεται στον πίνακα 4.1.

**Πίνακας 4.1**

**Τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο σύνολο των πολιτικών**

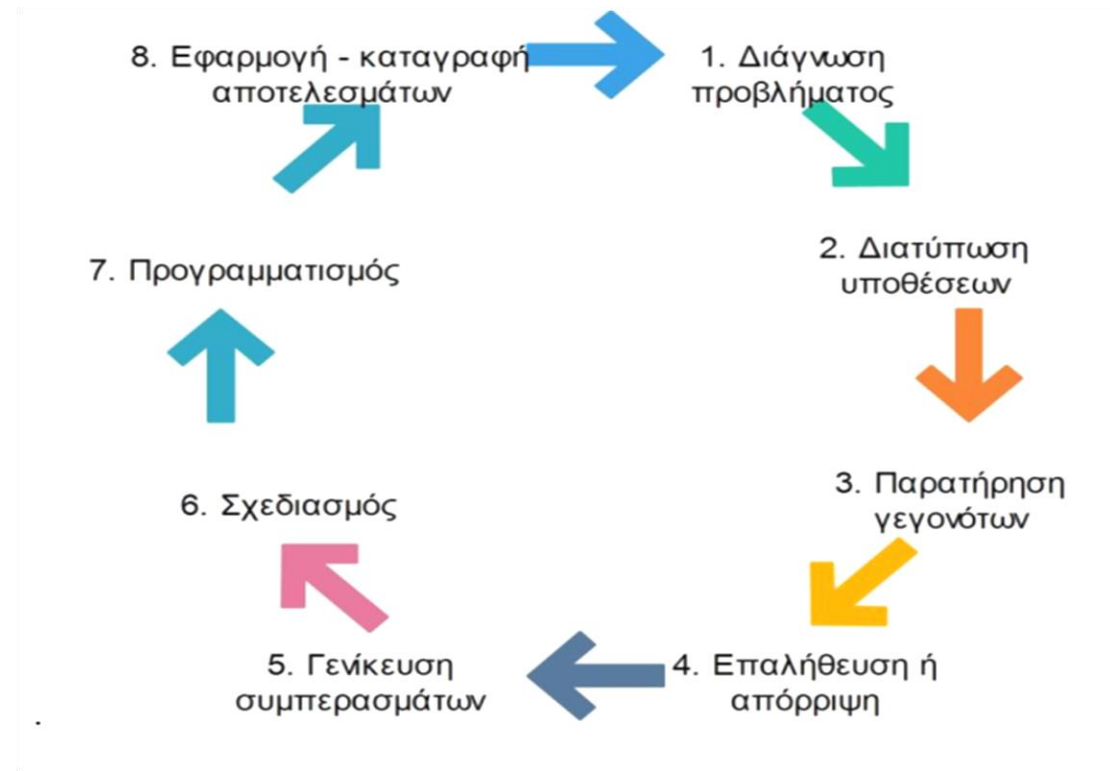


Πηγή: Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης (2015: 41)

Μια εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εναρμονίζεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες που απαιτεί το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας (Παπαδάκης, 2003: 81○ Heslep, 1987: 424). Ωστόσο, προηγούνται κάποια απαραίτητα βήματα για την πλήρη εφαρμογή μιας παρέμβασης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τους Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης (2015) ο «κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής» αποτελεί σημαντικό ρόλο για μια ενδεδειγμένη έρευνα, ο οποίος απεικονίζεται στον πίνακα 4.2.

Πίνακας 4.2

Ο Κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Πηγή: Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης (2015: 41)

## 4.2 Η Εννοιολογική Σημασία του όρου Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση

Ο όρος μεταρρύθμιση εννοιολογικά αναφέρεται στην εφαρμογή νέων συστημάτων, μεθόδων ή διαδικασιών σε έναν θεσμό ή οργανισμό, με σκοπό τη βελτίωση και την ποιοτική μεταβολή. Σύμφωνα με το Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, η μεταρρύθμιση περιγράφει τη διαδικασία που αποσκοπεί στην αναδιάρθρωση και αναβάθμιση του συστήματος και μεθόδων (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, 1998). Η μεταρρύθμιση είναι ένα, εξίσου, πολύπλοκο φαινόμενο που διαφέρει από την έννοια της «αλλαγής» (Μπουζάκης, 2005: 27), η οποία σχετίζεται με οποιαδήποτε τροποποίηση, σε αντιδιαστολή με τη μεταρρύθμιση που υποδηλώνει μια εν δυνάμει βελτιωμένη, στοχευμένη και οργανωμένη προσπάθεια.



Ο Παπαδάκης ορίζει τη μεταρρύθμιση ως κανονιστική έννοια που απαιτεί καινοτόμες προσεγγίσεις, ειδικά όταν οι θεμελιώδεις αξίες είναι υπό απειλή. Άρα, είναι επιτακτικός ο επαναπροσδιορισμός ενός θεσμού προς τον αληθινό σκοπό ύπαρξής του (Παπαδάκης, 2003: 100). Ο Popkewitz σημειώνει ότι, «η μεταρρύθμιση δίνει τη δυνατότητα να πιστέψουμε στην έννοια του τελικού σκοπού (intentionality). Οι θεσμοί οφείλουν να ανανεωθούν ή νέες δομές να δημιουργηθούν από τις πράξεις μας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ελπίδες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες μας» (Popkewitz, 1988: 82). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκαν πολλές προσπάθειες ορισμού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, γεγονός που αναδεικνύεται ο πολύσημος χαρακτήρας της.

Αναφορικά με τον Παπαδάκη, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρείται ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο, του οποίου η στοχοθεσία της συγκροτείται ως σημείο τομής δύο κύριων αξόνων. Αφενός της ιδεολογίας που περιέχει θεωρητικό λόγο με πρακτική εφαρμογή εντός του μεταρρυθμιστικού πλαισίου, αφετέρου της σχέσης της με την προϋπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική και την επικρατούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, χρειάζεται να τονιστεί ότι η προαναφερθείσα σκοποθεσία, συμπεριλαμβανομένων των μεταρρυθμιστικών λειτουργιών και των συνεπειών τους στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πεδίο, δεν συνεπάγεται αυτομάτως καλύτερη εξέλιξη, ούτε διαβεβαιώνει απαρέγκλιτα την επίτευξη των επιδιωκόμενων αναβαθμίσεων (Παπαδάκης, 2003: 103 – 104).

Οι Fullan και Stiegelbauer (1991) ορίζουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως έναν διαρκή και συστηματικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Προβάλλεται λοιπόν, η υλοποίηση μεταβολών μέσω μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για τη διαχείριση μακροχρόνιων ή έκτακτων προβλημάτων που δε χρήζουν περαιτέρω αναβολή, προσβλέποντας στην αναδιάρθρωση του υφιστάμενου πλαισίου, ανεξαρτήτως της επερχόμενης ή μη επίτευξης. Γι' αυτό το λόγο, η Σιάνου – Κύργιου (2014: 9) εφιστά την προσοχή στο σχεδιασμό και την εκτέλεσή της, διότι συναρτάται με την πολιτική της εκάστοτε κυβερνώσας αρχής.

## 4.3 Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ελληνικό Κράτος

### 4.3.1 Οι Χρόνιες Παθογένειες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Όπως ορίζεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος "η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων...<sup>22</sup>". Μπορεί, εύκολα, κάποιος να κατανοήσει ότι η Παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και δικαίωμα για κάθε Έλληνα πολίτη, επομένως η Πολιτεία έχει καθήκον για τη διασφάλιση ισάξιας ποιότητας αναφορικά με την προετοιμασία των νέων.

Εν προκειμένω, το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για την χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την μεταπολεμική περίοδο (1950) μέχρι και σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μεταρρυθμίσεις όσον αφορά την εκπαίδευση συνυφασμένες με την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία. Σύμφωνα με τον Φωτεινό (2020) οι εκάστοτε πολιτικοί κυρίαρχοι χαράσσουν το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο μέσα από φορείς και θεσμούς που συγκροτούν (όπως Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση κάθε φορά που μεταβάλλεται η πολιτική ηγεσία της χώρας χωρίς την ύπαρξη κοινού οράματος και στρατηγικής στην εκπαιδευτική πολιτική από καταρτισμένους ειδικούς.

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, στην Ευρωπαϊκή Έκθεση (2000) θεωρείται ως μεγίστη πολιτική προτεραιότητα η ποιότητα της εκπαίδευσης από όλα τα κράτη – μέλη της Ε.Ε., με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσης τα οποία αναγνωρίζονται ζωτικής σημασίας για την απασχόληση, την ενεργό πολιτική συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή. Ακόμα, άξια αναφοράς είναι η συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 όπου επηρεάζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνοντας έμφαση στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από τη δεσπόζουσα αρχή της ισότητας στην αρχή της αποδοτικότητας, έννοια που διαφέρει από τη διακριτική αποτίμηση της ποιότητας. Η αποδοτικότητα γίνεται πλέον μοτίβο των κυβερνήσεων σε διεθνές επίπεδο με συνέπειες και στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Ωστόσο, οι ελληνικές κυβερνητικές αρχές ανά τα χρόνια επιλέγουν αποσπασματικά πολιτικές της Ε.Ε. κι άλλων χωρών, χωρίς όμως να προσαρμόζουν αυτές τις πολιτικές πραγματοποιώντας ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

---

<sup>22</sup> <https://www.hellenicparliament.gr/vouli-ton-ellinon/to-politevma/syntagma/article-16/>

Πλήθος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων συντάχθηκαν αλλά διαπιστώνεται διαχρονική απουσία ουσιαστικής εφαρμογής. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2002) αρκετές μεταρρυθμίσεις που είχαν σχεδιαστεί δεν εγκρίθηκαν ποτέ από τη Βουλή, άλλες συζητήθηκαν αλλά δεν ψηφίστηκαν, και άλλες που εφαρμόστηκαν τροποποιήθηκαν ή ακυρώθηκαν με την αλλαγή κυβερνητικής πολιτικής.

Επίσης, δεν τίθενται από το κράτος σαφείς προσδιορισμένοι στόχοι με εμφανής την έλλειψη στρατηγικής καθώς δεν υπάρχει ολοκληρωμένο σχέδιο το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί στην αποστολή και να καταλήξει στο όραμα. Πράγματι, οι Kazamias & Roussakis (2014) τονίζουν ότι το ελληνικό κράτος χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό εξουσίας συνάμα με ισχυρό κομματικό έλεγχο, άκρατο γραφειοκρατικό μηχανισμό αλλά και μηδαμινή συμμετοχή των πολιτών σε κρίσιμες αποφάσεις. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι ο περιορισμός της αυτονομίας των σχολείων και της ικανότητάς τους να ανταπεξέλθουν στις τοπικές ανάγκες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει χρόνιες παθολογίες που δεν επιλύθηκαν ακόμα και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Οι Ginsburg *et al.* σημειώνουν ότι μια μεταρρύθμιση είναι πιο πιθανό να επέλθει σε περιόδους οικονομικής κρίσης και αναδιάρθρωσης του παγκόσμιου συστήματος όπου είναι σχετικές με άλλες οικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές κρίσεις στα έθνη – κράτη, όταν οι αντιπαραθέσεις δεν επιτυγχάνονται από τις υπάρχουσες ιδεολογικές και δομικές ρυθμίσεις σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Ginsburg *et al.*, 1990: 497).

Η συνεχής απαξίωση και υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος από τις εκάστοτε κυβερνητικές πολιτικές είναι σύνηθες φαινόμενο. Δηλαδή, την περίοδο της οικονομικής κρίσης 2009 – 2017 παρατηρήθηκε μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με αποτέλεσμα την αύξηση των μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Τα έτη 2009 – 2013 οι δαπάνες της ελληνικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 15%, ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού σημείωσε μείωση κατά 11,1%, αυξάνοντας την αναλογία μαθητών / διδασκόντων όπως επίσης και οι απολαβές των εκπαιδευτικών συρρικνώθηκαν κατά 28,4% από το 2008.

Όπως επίσης και κατά τη διάρκεια 2012 – 2016 οι δαπάνες μειώθηκαν επιπλέον κατά 10% με άμεσο αντίκτυπο την υποχρηματοδότηση υποδομών και εκπαιδευτικών πόρων, όπως νηπιαγωγεία και διδακτικά προγράμματα (UNICEF, 2020). Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία παρατηρείται «αποεπένδυση» στην εκπαίδευση στην Ελλάδα,

θέτοντας σε κίνδυνο την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, 2015 · Κακανά κ.ά., 2016).

Συμπληρωματικά, η δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων είναι φυσικό επακόλουθο τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεων όπως και μείωση της παραγωγικής διαδικασίας, αύξηση της ανεργίας, φθίνουσα πορεία της οικονομίας καθώς δεν επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου τα οποία οδηγούν σε διεφθαρμένο δικαστικό σύστημα, υποβάθμιση του συστήματος υγείας, αύξηση της εγκληματικότητας και αίσθημα ανασφάλειας των πολιτών.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να μην παραληφθεί η αναφορά στην είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) το 1981, αργότερα γνωστή ως Ε.Ε., "μπορούσε δικαίως να θεωρηθεί ως το κορυφαίο επίτευγμα μιας μακροχρόνιας διαδικασίας κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής εκσυγχρονισμού" (Diamandouros, 1997 όπως αναφέρεται στους Kazamias & Roussakis, 2014: 11). Ωστόσο, είναι ευρέως αποδεκτό ότι δεν επετεύχθη κάτι τέτοιο.

Αντ' αυτού διακρίνεται, σύμφωνα με τους Kazamias & Roussakis (2014), "μια υπερβολικά ανεπτυγμένη, δυσκίνητη, κομματικά ελεγχόμενη, κεντροποιημένη και αυταρχική κρατική μηχανή, στη συνεχιζόμενη πελατειακή πολιτική κουλτούρα, και σε μια αδύναμη κοινωνία των πολιτών". Είναι αισθητή ακόμα και η έλλειψη συγχρονισμού με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές, μολονότι η Ελλάδα είχε επιλέξει και συμφωνήσει την τοποθέτησή της σε αυτές (Kazamias & Roussakis, 2014).

Κατά συνέπεια, είναι εύκολο να εντοπιστούν τα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης. Οι παράγοντες αυτού του φαινομένου μπορούν να διακριθούν σε όλους τομείς του ελληνικού κράτους. Είναι αλήθεια όμως, ότι ακόμα και εν έτει 2025, σε μια καθοριστικής σημασίας εποχή για τη χώρα, η εκπαίδευση, ένας εκ των σημαντικότερων πυλώνων στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη ενός κράτους, ήταν και εξακολουθεί να είναι έρμαιο της εκάστοτε κυβερνώσας αρχής. Ως απότοκο αυτών των ατελών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι καθ' όλα έκδηλες οι επιπτώσεις στον οικονομικό, κοινωνικό ιστό της χώρας.

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση παρέχει πολυσχιδή οφέλη τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Blaug, 1987 · Lall, 2001 · Lundvall & Lorenz, 2012 · Psacharopoulos, 1994 · Psacharopoulos & Woodhall, 1986 · Schultz, 1961). Υπενθυμίζεται ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βασίζεται στις γνώσεις και

δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια και από την ποιότητα της εκπαίδευσης του ατόμου, διότι συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικής ικανότητάς του (Lall, 2001 · Lundvall & Lorenz, 2012 · Marshall, 1966 · Solomon, 1985 · Sweetland, 1996). Πλην τούτου, η δημιουργία του κοινωνικού κεφαλαίου πραγματοποιείται από τις κοινωνικές αξίες, όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η αλληλεγγύη. Οι αξίες αυτές είναι οι θεμέλιοι λίθοι για την ανάπτυξη και τη συντήρηση του κοινωνικού κεφαλαίου, επιδιώκοντας τη συλλογική δράση αλλά και την ευημερία της κοινότητας (Woolcock, 1998).

Αναντίρρητα, βάσει όσων παρουσιάστηκαν, χρειάζεται προσεκτικός προγραμματισμός ανθρώπινων και υλικών πόρων που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής, σαφείς, κατανοητοί και μακροπρόθεσμοι στόχοι, κατάλληλη οργάνωση, δημιουργία ενός δικτύου ασφαλούς επικοινωνίας αλλά και τοποθέτηση κατάλληλου εξειδικευμένου προσωπικού σε καίριες θέσεις το οποίο θα μπορεί να προβεί σε εκτιμήσεις διαφόρων ζητημάτων και αντίστοιχες λύσεις.

#### 4.3.2 Η Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι Προκλήσεις και οι Προοπτικές προς την Αειφόρο / Βιώσιμη Ανάπτυξη

Ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), το 1960, υποστηρίζεται ένθερμα σε διεθνές επίπεδο, ως αρωγός στα περιβαλλοντικά προβλήματα και ικανός να πραγματοποιήσει αλλαγές στο οικονομικό – κοινωνικό και πολιτικό πεδίο αλλά και στις σχέσεις ανθρώπου – κοινωνίας – φύσης (Φλογαΐτη, 2009). Για ακόμη μια φορά όμως, διαφαίνονται οι ετεροχρονισμένες κινήσεις ως προς την εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, αφού θεσμοθετείται επίσημα το 1990 (Ν. 1892/1990, ΦΕΚ 101, τ. Α · Ν. 1946/1991, ΦΕΚ 69, τ. Α). Εκείνο το διάστημα όπου αρχίζει και εξετάζεται στο διεθνή χώρο ο μετασχηματισμός του όρου της *Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (UN, 1994 · Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019).

Όπως έχει αναλυθεί και σε προηγούμενη ενότητα, στη Διάσκεψη Κορυφής του Ρίο (1992) ο όρος αειφορία αρχίζει και καταλαμβάνει έδαφος ως στρατηγική για βιώσιμη ανάπτυξη. Ήδη διακρίνεται στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) και εν συνεχεία στα

κείμενα της Τιφλίδας. Μια έννοια, που ενσωματώνει όχι μόνο το περιβάλλον αλλά και την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική, συνυφασμένη με τις προσδοκίες και τα οράματα στοχεύοντας στην οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2009: 42). Εκείνο το διάστημα βασικές έννοιες επαναπροσδιορίζονται όπως η ποιότητα ζωής, η ευημερία και η ευτυχία. Μία κοινωνία βασισμένη στην αλληλεγγύη, την ειρήνη κ.ά. (Flogaitis, 1998 όπως αναφέρεται στη Φλογαΐτη, 2009).

Για την ακρίβεια, μετά τη Διάσκεψη του Ρίο το 1992, στο κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 υπογραμμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης ως ο βασικότερος θεσμός που περιέχει η κοινωνία για να σχεδιάσει, να δρομολογήσει και να στηρίξει την αειφόρο ανάπτυξη (UNCED, 1992 · Φλογαΐτη, 2009: 43). Η απουσία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΠΕ και την εξέλιξή της σε Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης καθίσταται για ακόμη μια φορά εμφανής. Η Καλεράντε (2015), σε μελέτη της, διαπιστώνει την ανακοπή προώθησής της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο από το 2008. Ακόμα, η Λιαράκου (2011), διερευνώντας την περίοδο 1987 – 2005 σχετικά με την ενσωμάτωση της αειφορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επισημαίνει την σποραδική κι επιφανειακή εμφάνιση της έννοιας, χωρίς να επιφέρει ουσιαστικές μεταβολές στην υφιστάμενη προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί, η έρευνα των Τίγκας & Φλογαΐτη (2019) που διεξήχθη για την αποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την ΕΑΑ. όπου τέθηκαν σε εφαρμογή τα κριτήρια κωδικοποίησης του μοντέλου C του ερευνητή Stephen Sterling σε αντίστοιχου περιεχομένου θεσμικά κείμενα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως τεκμαίρεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, δε διαφάνηκε η στροφή από την ΠΕ προς την ΕΑΑ. Δηλαδή, η μεταρρυθμιστική δυναμική των διεθνών τάσεων κατέστη εκ διαμέτρου αντίθετη με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα, "διεθνή κείμενα που θεωρείται ότι σηματοδότησαν τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ (π.χ. UNECE, 2005 · UNESCO, 2005) δεν προκάλεσαν στην Ελλάδα, όπως θα αναμενόταν, ένα νέο κύμα πολιτικών πρωτοβουλιών για τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης" (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019: 11). Τα ζητήματα πολιτικής, λοιπόν, δεν εκτείνονται πέραν του αρχικού πλαισίου της ΠΕ και αποδεικνύεται η μη επικαιροποίηση και ανανέωση της ορολογίας.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, παράγωγο της ατελέσφορης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφορά την πρόσβαση των παιδιών 0 – 3 ετών σε επίσημη

φροντίδα που αποδεικνύεται ότι είναι χαμηλή, μόλις 67,6% (2019) όπως και τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση για παιδιά 3 – 4 ετών στο 75,2% (2019), κάτω του ευρωπαϊκού μέσου όρου (UNICEF, 2020). Ακόμη, παρατηρείται ποσοστό της τάξης του 99% των μαθητών (2014) παρακολούθησης μιας μορφής ιδιωτικών συμπληρωματικών μαθημάτων την τελευταία χρονιά του σχολείου, με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες δαπάνες των νοικοκυριών να αγγίζουν το 89% αναφέροντας οικονομικές δυσκολίες (UNICEF, 2020). Παρομοίως, οι εξετάσεις για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια επηρεάζουν αρνητικά τους μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος.

Σύμφωνα με αξιολόγηση της UNICEF, εξίσου η πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση για τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες παρουσιάζεται προβληματική, καθώς τη σχολική περίοδο 2019 – 2020 σημειώθηκαν εγγραφές 42%. Ενώ τα παιδιά σε αγροτικές περιοχές διακόπτουν συχνότερα το σχολείο σε σχέση με αυτά στα αστικά κέντρα (3,8% έναντι 11,2%), γεγονός που ενισχύει τις δυσκολίες πρόσβασης, ειδικά για παιδιά Ρομά και παιδιά σε απομακρυσμένες περιοχές (UNICEF, 2020). Άλλο ένα καίριο ζήτημα στην Ελλάδα είναι η ύπαρξη περίπου 90.000 παιδιών με αναπηρία ή ανάγκες ειδικής εκπαίδευσης (31% κορίτσια και 69% αγόρια), εκ των οποίων μόλις το 14,9% ολοκληρώνει τη λυκειακή εκπαίδευση ή τις σχολές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (UNICEF, 2020). Το πρόβλημα αυτό ανάγεται στη συχνή απόρριψή τους από τα σχολεία, παρά τις νομικές διατάξεις (UNICEF, 2020), αλλά και στις ελλείψεις ειδικά απαιτούμενων κτιριακών υποδομών, εξειδικευμένου προσωπικού για την ευκολότερη πρόσβασή τους και υποστήριξή τους.

Εν κατακλείδι, είναι ευκόλως εννοούμενο ότι δεν έχουν αντιμετωπιστεί επιτυχώς οι προκλήσεις που επηρεάζουν την ποιότητα και την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση όπως ρητά αναφέρεται στην Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UN, 2015). Πιο συγκεκριμένα, ο υποστόχος 4.1 του SDG 4 (Ποιοτική Εκπαίδευση) υπογραμμίζει τη διασφάλιση πρόσβασης σε ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρομοίως, ο υποστόχος 4.5 του SDG 4 τονίζει ότι έως το 2030 τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης για τους ευάλωτους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες, των αυτόχθονων πληθυσμών και των παιδιών που βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση. Εν έτει 2025, η Ελλάδα έχει απαραίμιλλο καθήκον να διαμορφώσει μια ουσιαστικά πραγματική

μεταρρύθμιση εστιασμένη στις αλλαγές των προγραμμάτων, δεδομένου ότι είναι τα προπύργια για ένα πιο βιώσιμο μέλλον. Εξάλλου, δεν πρέπει να λησμονηθεί ότι βρίσκεται και έχει δεσμευτεί στην Ε.Ε., στην οποία ακολουθείται μια κοινή πολιτική από όλα τα κράτη – μέλη. Οι Τίγκα & Φλογαίτη (2019) υπογραμμίζουν την απαιτούμενη στροφή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο / Βιώσιμη Ανάπτυξη με την ενσωμάτωση μεθόδων και διαδικασιών με στόχο την υιοθέτηση αξιών και την ενεργοποίηση της κοινωνικής συμμετοχής.

#### 4.3.3 Η Διερεύνηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στην Ελληνική Εκπαίδευση: Από το Νηπιαγωγείο στο Πανεπιστήμιο

Παρόμοια αποκαρδιωτική προσέγγιση διαφαίνεται και στα προγράμματα της Κοινωνικής και Συναισθηματικής μάθησης από τις μέχρι τώρα ελληνικές κυβερνητικές πολιτικές. Η Ελλάδα για ακόμη μια φορά είναι ουραγός των εξελίξεων σε αυτόν τον τομέα. Αν και έχουν υπάρξει προγράμματα ΚΣΜ σε κάποια σχολεία, η εφαρμογή τους ήταν είτε πιλοτική είτε αποσπασματική, χωρίς συστηματικές και τεκμηριωμένες αξιολογήσεις, όπως διακρίνεται στο διεθνή χώρο, άκρως επιβεβλημένες για αυτά τα προγράμματα.

Αρχικά, η συναισθηματική εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία (4 – 6 ετών) στην Ελλάδα φαίνεται να είναι ελλιπής. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003) περιέχει κάποιους στόχους για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο αντιμετωπίζει αρκετές αδυναμίες. Κατά τον Κόνσολα, (2007) δεν καλύπτονται πλήρως όλες οι πτυχές της ολόπλευρης κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Επίσης, οι στόχοι είναι γενικοί (Κόνσολας, 2007) και όχι σαφείς και ξεκάθαροι με αποτέλεσμα να μην προσδιορίζονται συγκεκριμένες στρατηγικές για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL). Τέλος, ο συγγραφέας αναφέρει την απουσία κατευθυντήριων οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς, ως επακόλουθο είναι, ενδεχομένως, η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά σε εκείνους.

Επιπλέον, το ΔΕΠΠΣ δεν έχει δεχθεί ανανέωση εδώ και 20 χρόνια περίπου. Αν και δημιουργήθηκε ένα πιλοτικό ΔΕΠΠΣ το 2011 (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014) με περισσότερες αναλυτικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής. Βέβαια, αυτό δεν έχει εφαρμοστεί επίσημα, κάτι που



αναδεικνύει την ανάγκη για εκ βαθέων αλλαγές και αναπροσαρμογή στην προσέγγιση της ΚΣΜ στα νηπιαγωγεία. Ιδιάζουσες προσεγγίσεις διαπιστώνονται εξίσου στα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Στο Δημοτικό προβλέπονται κάποιοι στόχοι αλλά με τις ίδιες παραμέτρους αναφορικά με του Νηπιαγωγείου, είναι αρκετά γενικευμένοι και δεν παρέχονται σαφείς οδηγίες προς τους δασκάλους. Υπάρχει βέβαια μία πιλοτική εφαρμογή, το 2023<sup>23</sup> για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, που όμως δεν παρουσιάζονται πουθενά στόχοι και οδηγίες για τη συναισθηματική μάθηση. Εξίσου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρείται παρόμοιο μοτίβο για την τελευταία τάξη του Γυμνασίου<sup>24</sup> και για την πρώτη τάξη της Λυκειακής Εκπαίδευσης<sup>25</sup>.

Εντούτοις, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνονται θετικά, μικρά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς υπάρχουν κάποια προγράμματα τα οποία προσφέρουν μαθήματα που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, αλλά η εφαρμογή τους εξαρτάται από την κατεύθυνση του κάθε τμήματος. Ένα παράδειγμα είναι του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών που διδάσκεται το μάθημα κατεύθυνσης «Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», το οποίο παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο της ΚΣΜ για τα παιδιά (Τ.Ε.Α.Π.Η. – Ε.Κ.Π.Α, 2020 όπως αναφέρεται στη Διαμαντοπούλου, 2021).

Επιπλέον στο Πανεπιστήμιο Κρήτης παρέχεται το υποχρεωτικό μάθημα περιορισμένης επιλογής «Προληπτικά – Παρεμβατικά Προγράμματα στην Εκπαίδευση Ψυχικής Ανθεκτικότητας». Το μάθημα εμβαθύνει σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, αναφέροντας προγράμματα SEL όπως το PATHS (Π.Τ.Π.Ε. – Π.Κ., 2019 όπως αναφέρεται στη Διαμαντοπούλου, 2021). Το Τμήμα Νηπιαγωγών των Ιωαννίνων προσφέρει τρία ξεχωριστά μαθήματα κατεύθυνσης που εστιάζουν σε προγράμματα SEL. Αυτά είναι: Αγωγή Υγείας Ι και ΙΙ, καθώς και η Συστημική Θεώρηση Οικογένειας (Π.Ι. – Σ.Ε.Α. – Π.Τ.Ν., 2020 όπως αναφέρεται στη Διαμαντοπούλου, 2021).

Τέλος, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης όπου παρέχει ευκαιρίες ειδίκευσης με δύο μαθήματα SEL, ένα υποχρεωτικό και ένα κατεύθυνσης. Τα μαθήματα είναι «Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη και Αντιμετώπιση Προβλημάτων Παιδιών

---

<sup>23</sup> Υπ. Απόφαση 10537/2023. ΦΕΚ Β' 506/02.02.2023

<sup>24</sup> Υπ. Απόφαση 4318/2023. ΦΕΚ Β' 202/19.01.2023

<sup>25</sup> Υπ. Απόφαση 4009/2023. ΦΕΚ Β' 139/18.01.2023

προσχολικής ηλικίας» και «Συμβουλευτική – Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή» (Τ.Ε.Π.Α.Ε. – Α.Π.Θ., 2020 όπως αναφέρεται στη Διαμαντοπούλου, 2021). Η αξιολόγηση των μαθημάτων βασίζεται στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, στις γενικές ικανότητες που θα αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος στο τέλος της εκπαίδευσης και στο περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως αναφέρεται στους οδηγούς σπουδών του 2020-2021 (Διαμαντοπούλου, 2021).

Άλλο ένα ζήτημα, (Διαμαντοπούλου, 2021) που διακρίνεται είναι η έλλειψη πόρων, καταρτισμένου προσωπικού όπως επίσης και η μειοψηφία των ψυχολόγων στα σχολεία. Επίσης, εκλείπει η ουσιαστική εκπαίδευση των εν λειτουργία εκπαιδευτικών αλλά και των μελλοντικών όπως και η απουσία εξειδίκευσης στην ΚΣΜ. Όπως έχει τονίσει ο Goleman (όπως αναφέρεται στον Βουτυρά, 2021), ουκ ολίγες φορές, δεν υφίσταται η επιμόρφωση κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με την παρακολούθηση μόνο ενός σεμιναρίου ή με την ανάγνωση ενός βιβλίου ή εγχειριδίου συναφές με το θέμα. Εξάλλου, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να βοηθήσει ένας εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, είναι αναγκαία η συναίνεσή του αλλά και η εκπαίδευση του ίδιου.

Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να προσμετρηθεί είναι η αξιολόγηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων ΚΣΜ που προφανέστατα δεν έχει πραγματοποιηθεί σε πολλά ελληνικά προγράμματα, γεγονός κρίσιμο για τη σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή τους. Αν μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι έως το 2015 είχαν διεξαχθεί πάνω από 500 έρευνες και αξιολογήσεις τέτοιων προγραμμάτων (Weissberg et al., 2016) και αν επιπλέον ληφθεί υπόψη η έμφαση που δίνει ο ίδιος οργανισμός CASEL στη διερεύνησή τους, τότε θεωρείται ζωτικής σημασίας να υφίστανται αυτές οι αξιολογήσεις.

Επομένως, επισημαίνεται η επιτακτική και άμεση αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων με την ένταξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, γιατί εκτός από την εκπαίδευση των ίδιων θα βοηθήσει τον ίδιο να εξελιχθεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Τέλος, δεν πρέπει να λησμονηθεί η σύνδεση της ΚΣΜ με τους στόχους της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, καθώς μόνο μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι, καθοριστικής σημασίας

για την ευημερία του πλανήτη διαμορφώνοντας ένα βιώσιμο μέλλον και για τις επερχόμενες γενιές.

## 4.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Πολιτική

### 4.4.1 Η Αναγκαιότητα και οι Προοπτικές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Πολιτική

Εξαιτίας των χρόνιων αλλά και επερχόμενων ζητημάτων, η εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο σε φλέγον ζήτημα που απασχολεί έντονα τόσο τις κυβερνήσεις όσο και τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς, αφού είναι οι ιθύνοντες για τον προσανατολισμό και τη χάραξή της. Η κρισιμότητα του θέματος έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός εκτεταμένου διεπιστημονικού διαλόγου και δημόσιας συζήτησης (Σιάνου – Κύργιου, 2015).

Με το πέρασ των χρόνων, υποδεικνύονται αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο μέσω της εκπαίδευσης, όπως ενίσχυση δημοκρατικής συμμετοχής και καλλιέργειας πνεύματος συνεργασίας, βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας, ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης και προώθηση βιώσιμης ανάπτυξης. Εδώ και αρκετά χρόνια, η έλλειψη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αρχίσει να γίνεται αισθητή, γι' αυτό πλέον η εμφάνισή της ειδικά στην εκπαίδευση καθίσταται σημαντική, προκειμένου να ανταποκριθεί στην απουσία των κοινωνικών αναγκών από τα, έως τώρα, σχολικά προγράμματα (Bisquerra & LópezCassá, 2020).

Η συναισθηματική εκπαίδευση ορίζεται από τον Bisquerra (2000: 243) ως: [...] μια συνεχής και μόνιμη εκπαιδευτική διαδικασία, που στοχεύει στην προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης ως ουσιαστικό συμπλήρωμα της γνωστικής ανάπτυξης, αποτελώντας αμφότερα τα βασικά στοιχεία ανάπτυξης της ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Για αυτό, προτείνεται η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου, ώστε να αντιμετωπίζει καλύτερα τις καθημερινές προκλήσεις, αποσκοπώντας στην αύξηση της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί από τον ίδιο το συγγραφέα ως εκπαιδευτική καινοτομία στοχεύοντας στην ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων (Bisquerra, 2000). Ένας ηγέτης στην ανάπτυξη προγραμμάτων εξέφρασε την ενοποίηση που προσφέρει η συναισθηματική νοημοσύνη με την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, καθώς αποτελεί το συγκείμενο ανάπτυξης

και σύνδεσης αυτών των δεξιοτήτων (Elias et al., 1997: 27, 29). Πράγματι, σε όλη τη βιβλιογραφία πολιτικής υφίστανται αναφορές στην «προώθηση» (Novick, 1998 όπως αναφέρεται στο Mayer & Cobb, 2000) ή στην «ενίσχυση» της συναισθηματικής νοημοσύνης (Duhon – Haynes et al., 1996: 2). Άρα, επισημαίνεται κατά κόρον όχι μόνο η ανάγκη αλλά και η προώθηση κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από πολλούς ερευνητές όπως και επίσημους οργανισμούς OECD<sup>26</sup>, E.E. (NESET<sup>27</sup>) κ.ά.

Πρώτα απ' όλα για να μπορεί μια εκπαιδευτική πολιτική να αποδώσει σύμφωνα με τον Honig (2006 όπως αναφέρεται στις Viennet & Pont, 2017) είναι απαραίτητος ο καθορισμός των στόχων που προσδιορίζουν το πεδίο εφαρμογής και το χρονικό πλαίσιο. Χρειάζεται, ωστόσο, οι σκοποί και οι στόχοι να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι (Ingram & Schneider, 1990 όπως αναφέρεται στις Viennet & Pont, 2017) για να διασφαλιστεί με επιτυχία η υλοποίησή τους. Αναφορικά, με την ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα αποσκοπείται η βελτίωση των κοινωνικο – συναισθηματικών δεξιοτήτων αφενός με την ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης των μαθητών και αφετέρου με την ενίσχυση των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Άρα οι μαθητές και το διδακτικό προσωπικό είναι τα εμπλεκόμενα μέρη που θα επηρεαστούν σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς μέσω αλλαγών στα προγράμματα ενδέχεται να τροποποιηθεί το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας για την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τον Fullan, (2015) η αιτιώδης θεωρία, γνωστή και ως θεωρία της αλλαγής είναι καταλυτική για την υποστήριξη της πολιτικής, αφού παρουσιάζεται εκτενώς η ουσία αυτής, καθώς σχετίζεται το πρόβλημα με τις αναμενόμενες αλλαγές στη συμπεριφορά των ενδιαφερομένων (stakeholders) (Sabatier & Mazmanian, 1980). Ακόμα, όμως βάσει αυτής της θεωρίας, δύναται να ευνοηθεί η δέσμευση των εμπλεκόμενων μερών για την υλοποίησή της. Αδιαμφισβήτητα, πληθώρα ερευνητικών δεδομένων και βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων αναδεικνύει την ανάγκη ένταξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στα προγράμματα σπουδών από την Πρωτοβάθμια μέχρι και την

---

<sup>26</sup> [https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being\\_db1d8e59-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en.html)

<sup>27</sup> Συμβουλευτικό δίκτυο εμπειρογνομόνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (E.E.) που παρέχει επιστημονική υποστήριξη, ειδικές γνώσεις ανά χώρα και συμβουλές στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μέσω της καλλιέργειας κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι άκρως επικουρικές στον άνθρωπο για να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα όπως και των άλλων (CASEL, 2012 · Zych et al., 2018). Συνεπώς, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να επικεντρωθεί στην προώθηση και τη δυνατότητα εφαρμογής της ως θεμελιώδους άξονα του προγράμματος σπουδών.

#### 4.4.2 Μεθοδολογικό Πλαίσιο Ένταξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Σε σχέση με τα προαναφερθέντα, με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αποσκοπείται η καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων και η βελτίωση της ψυχικής ευεξίας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος συνεπακόλουθο του θετικού σχολικού κλίματος, η ενίσχυση των ακαδημαϊκών αποδόσεων (π.χ. αύξηση συγκέντρωσης) και επιδόσεων.

Σύμφωνα με τους Hasan και Chowdhury (2023b), η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αναδειχθεί ως σημαντικός εκπαιδευτικός παράγοντας, διότι έχει αναγνωριστεί ο αντίκτυπός της στην ακαδημαϊκή επιτυχία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και γενικότερη ευημερία. Να σημειωθεί ότι ο Bisquerra (2020) αναφέρει ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να είναι η ανάπτυξη μιας ευημερίας παγκοσμίως, υπογραμμίζοντας ότι για κάθε είδος ευημερίας υφίστανται εκπαιδευτικές στρατηγικές που συμβάλλουν στην πρόοδο του<sup>28</sup>.

Κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε όλες τις βαθμίδες όπου προτείνεται η μετάβαση από την παθητική δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε εκείνη που ο μαθητής θα εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία, θα εξερευνά και θα ανακαλύπτει τη γνώση μόνος του με καθοδηγητή πλέον το δάσκαλο. Κύριος σκοπός

---

<sup>28</sup> Η ευημερία διακρίνεται σε διάφορους τύπους υλική, σωματική, κοινωνική, επαγγελματική και συναισθηματική (Bisquerra, 2013 όπως αναφέρεται στους Cristónão, Valente, Rebelo, & Ruivo, 2023).

της εκπαίδευσης είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη της ολοκληρωμένης προσωπικότητας των μαθητών (Bisquerra and López – Cassá, 2020) αλλά και η κατάκτηση της ικανότητας που αφορά την αποτελεσματική διαχείριση καθημερινών καταστάσεων (Zins, et al., 2004).

Επίσης, εκτός από διεπιστημονικά, χρειάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη να προσεγγιστεί και διαθεματικά. Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2011: 25), διαθεματικότητα δεν είναι απλά η επεξεργασία μιας θεματικής ενότητας αλλά η πορεία της διαδικασίας της μάθησης μέσα από την εναλλαγή επεξεργασίας ποικίλων θεματικών ενοτήτων. Μια προσπάθεια απαντήσεων σε προκύπτοντα ερωτήματα στην καθημερινή ζωή του σχολείου τα οποία παρουσιάζονται και ως θεματικές ενότητες (Χρυσάφιδης, 2011: 25). Εξάλλου, η προσέγγιση των συναισθημάτων αλλά και των δεξιοτήτων μπορεί να συνδυαστεί κάλλιστα καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

Ενώ, όπως έχει αποδειχθεί από τις καλύτερες μεθόδους για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθίσταται η βιωματική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικότητας. «Η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, δεύτερον, διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης» (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσω της οποίας, ο μαθητής μεταφέρει στην τάξη αυτά που τον απασχολούν καθημερινά και τα καταθέτει ως αντικείμενα συζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης (Χρυσάφιδης, 2006: 17).

Επιπροσθέτως, όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενη ενότητα κομβικής σημασίας είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω διαφόρων προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Ωστόσο, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να συνυπολογίσουν ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν επιτυγχάνεται μόνο με την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου αλλά με τη διαρκή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Elias, 2003), την πρακτική εφαρμογή διαφόρων τεχνικών και την αξιολόγηση της διαδικασίας. Κατά τον Goleman (1998: 384) οι δάσκαλοι χρειάζεται να ξεφύγουν από τα στενά όρια του παραδοσιακού τους ρόλου και οι κοινότητες να αφοσιωθούν περισσότερο στα σχολεία. Αναμφισβήτητα, επιβάλλεται το κράτος ή ο οργανισμός να

εμπνέει ενθουσιασμό και αφοσίωση στον εργαζόμενο που διδάσκεται, για να εκδηλώνεται ουσιαστική επιθυμία και συντονισμένη προσπάθεια από μέρους του (Goleman, 2000: 419). Είναι ευκόλως εννοούμενη, λοιπόν, η ανάγκη συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών με την άμεση συγκατάθεσή τους και όχι να είναι απλά εκτελεστές αποφάσεων δοσμένων από την κεντρική εξουσία (Λυμπέρης, 2012).

Εκτιμάται ως αναγκαία η συμπερίληψη της διεύθυνσης και του διοικητικού προσωπικού στα προγράμματα επιμόρφωσης ώστε να μπορεί να αποδώσει στο μέγιστο βαθμό η σχολική μονάδα. Εξάλλου, η εκπαίδευσή τους πρέπει να έχει ως αφετηρία τις πρακτικές ενσωμάτωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καθημερινή τους ζωή και να ξεκινήσουν διαδικασίες ευαισθητοποίησης των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των υπολοίπων και να εντρυφήσουν στον τρόπο που τα συναισθήματα επηρεάζουν τις αποφάσεις (Teaching Emotional Intelligence – Yale Center for Emotional Intelligence). Οι Kafetsios *et al.* (2011) υποδεικνύουν την ηγεσία ως μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ο διευθυντής ως ηγέτης επηρεάζει άμεσα τα συναισθήματα, την αντίληψη και τη συμπεριφορά των υφισταμένων του. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα που προάγει την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την υγιή ανάληψη ρίσκου, την ανταλλαγή πληροφοριών και τη μάθηση (Goleman *et al.* όπως αναφέρεται στον Βουτυρά, 2021). Βάσει των παραπάνω, η σχολική κοινότητα πρωτίστως έχει καθήκον να είναι αποφασισμένη, όταν παίρνει την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως επίσης, να έχει τις κατάλληλες ικανότητες να το υλοποιήσει με τη σύμπραξη της σχολικής ηγεσίας, των πολιτικών και των δομών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Elias *et al.*, 1997).

Εντούτοις, επιτακτική θεωρείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την κοινότητα αλλά και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσέγγιση της μεθόδου Reggio Emilia ότι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος ευνοεί τη συμμετοχή όλων μέσα από την προοπτική της οικογένειας, καθώς οι ενήλικοι στον κόσμο ενός μικρού παιδιού είναι η οικεία γέφυρα που συνδέει σπίτι και σχολείο (Edwards, Gandini & Forman, 2010: 21). Ούτως ή άλλως είναι ευρέως παραδεκτό, το κέρδος που αποκομίζει το παιδί από μια συνεργασία και ευθυγραμμισμένη τακτική μεταξύ οικογένειας και σχολικού περιβάλλοντος, διότι δημιουργείται μια ισορροπία στα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα.

Διεξάγονται μαθήματα από διάφορα προγράμματα συναισθηματικής παιδείας σε γονείς στοχεύοντας, αφενός στην κατανόηση και την ενίσχυση των παιδιών όσων διδάσκονται στο σχολείο και αφετέρου στην απόκτηση συναισθηματικών εργαλείων για την εφαρμογή και αφομοίωση τους και στο περιβάλλον του σπιτιού (Goleman, 1998: 385).

Οι Gottman και Decker τονίζουν ότι η εφαρμογή της «συναισθηματικής εκπαίδευσης» από τους γονείς διαδραματίζει το πιο σπουδαίο ρόλο στη μακροχρόνια ψυχική ευημερία των παιδιών, καθώς συνεισφέρουν στη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να επωφεληθεί πολλαπλώς με την άρρηκτη σύνδεση του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολικού, καθώς θα είναι σε θέση να συγκρατήσει τα μηνύματα και να τα ενστερνιστεί.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Έρευνα

#### 5.1 Μεθοδολογία Έρευνας

##### 5.1.1 Σκοπός και επί μέρους στόχοι της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην ποσοτική διερεύνηση του επιπέδου γνωριμίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφορικά με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, τη σημασία που δίνουν στις διαφορετικές πτυχές του όρου. Πιο συγκεκριμένα, από την πλευρά των εκπαιδευτικών εξετάζεται το ποσοστό επιρροής των συναισθημάτων στη μαθησιακή διαδικασία, στις επιδόσεις των μαθητών τους, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ως προς τη σχέση μαθητών – διδασκόντων, τη σχέση μαθητών μεταξύ τους και τη σχέση διδασκόντων ως ατομικές προσωπικότητες.

Η τελευταία ερώτηση κρίνεται καθοριστική για την αποδοχή των εκπαιδευτικών ή μη για την ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο, καθώς



ερευνάται η άποψή τους για τυχόν μελλοντική αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και τυχόν ελλείψεις που εντοπίζουν λόγω της απουσίας της.

Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα, η οποία σύμφωνα με τον Creswell (2011: 71): *«ασχολείται με ερευνητικά προβλήματα, τα οποία απαιτούν μια περιγραφή τάσεων ή μια εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές»* Λόγω των παραπάνω παραγόντων, η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας για τη διερεύνηση του ερευνητικού ζητήματος κρίθηκε ως η κατάλληλη προσέγγιση. Μέσω αυτής της μεθόδου αναμένεται να επιτευχθούν αντικειμενικές μετρήσεις, καθώς και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

## 5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποτελείται από τέσσερα μέρη, εκ των οποίων το πρώτο μέρος περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το είδος υπηρεσίας, την ειδικότητα, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη διδακτικής εμπειρίας.

Στη δεύτερη ενότητα διερευνάται η σχέση της εκπαίδευσης με τη Συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι γνώριμοι με τον όρο, την παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων, την επιρροή της όσον αφορά το μαθητικό πλαίσιο. Η τρίτη ενότητα εξετάζει τη σχέση των μαθητών με τα συναισθήματά τους, η οποία περιλαμβάνει 8 ερωτήματα.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος αποτελούμενο από 6 ερωτήσεις, μελετάται η σχέση των εκπαιδευτικών που έχουν με τα συναισθήματά τους, αλλά και η άποψή τους αναφορικά με την ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Χρησιμοποιήθηκαν μέσα αυτούσια και σταθμισμένα βάσει ερευνών, για τη συλλογή στοιχείων, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία και να υπάρχει ελεγχόμενη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα Α και τα ερευνητικά αποτελέσματα στο Παράρτημα Β.

### 5.2.1 Στάθμιση του Ερωτηματολογίου

Η διαδικασία στάθμισης ενός ερωτηματολογίου αποτελεί κρίσιμο βήμα για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση του. Στην παρούσα μελέτη, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ώστε να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πράξη. Η στάθμιση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις διεθνείς επιστημονικές πρακτικές και περιλάμβανε τα εξής στάδια:

#### ➤ Δημιουργία και Επαλήθευση Περιεχομένου

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσω της αξιολόγησης από ομάδα ειδικών (ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί), οι οποίοι εξέτασαν τη σαφήνεια, τη συνάφεια και την καταλληλότητα των ερωτήσεων.

#### ➤ Δοκιμαστική Εφαρμογή

Πριν από την ευρεία χρήση, το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε σε πιλοτικό δείγμα 26 εκπαιδευτικών. Η δοκιμαστική αυτή φάση επέτρεψε την ανίχνευση προβλημάτων στις διατυπώσεις, τη ροή των ερωτήσεων και τη συνολική κατανόηση του ερωτηματολογίου. Με βάση τα ευρήματα, πραγματοποιήθηκαν βελτιώσεις για την ενίσχυση της ακρίβειας των αποτελεσμάτων.

#### ➤ Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha, ο οποίος είναι ιδιαίτερα χρήσιμος για την εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας κυμαίνονται μεταξύ 0, 1 και εξαρτώνται από το δείγμα που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011: 197). Οι τιμές του συντελεστή μεγαλύτερες από 0,7 ή 0,8 θεωρούνται ικανοποιητικές, υπό την προϋπόθεση ότι το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τουλάχιστον 3 ερωτήσεις ανά

κλίμακα μέτρησης (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2012). Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μέσω 26 δειγμάτων αναδείχθηκε η αξιοπιστία του στο 0.745 (Πίνακας:5.1).

**Πίνακας: 5.1**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,745	26

➤ **Δειγματοληψία και Στατιστική Στάθμιση**

Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση αναλογική αντιπροσώπευση ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το είδος υπηρεσίας, την ειδικότητα, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Επιπλέον, εφαρμόστηκαν στατιστικές μέθοδοι για τη στάθμιση των δεδομένων, ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές στρεβλώσεις λόγω της κατανομής του δείγματος.

➤ **Ανάλυση Παραγόντων**

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων για την αξιολόγηση της δομής του ερωτηματολογίου. Η διαδικασία αυτή επιβεβαίωσε ότι οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε υποκλίμακες που αντιπροσωπεύουν τους κύριους άξονες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συναισθημάτων, οι κοινωνικές δεξιότητες.

Το τελικό ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από υψηλή ακρίβεια, επιτρέποντας τη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων και τη διατύπωση έγκυρων συμπερασμάτων για την παρούσα μελέτη.

### 5.3 Περιγραφή – Μέθοδοι δειγματοληψίας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από το σύνολο 189 εργαζόμενων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η προσπάθεια να διασφαλιστεί

ένα μεγαλύτερο δείγμα έγινε με σκοπό να αυξηθεί η αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων. Αυτό επιδιώχθηκε ώστε να μειθούν τόσο τα τυχαία όσο και τα συστηματικά σφάλματα της έρευνας (Παρασκευόπουλος, ό.π.).

Η διανομή, συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω του συστήματος Google Forms, χωρίς την απαίτηση προσωπικής διεύθυνσης αλληλογραφίας. Ο σύνδεσμος αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως και μέσω ηλεκτρονικού διαμοιρασμού προσωπικών μηνυμάτων από την ίδια την ερευνήτρια. Παράλληλα, ακολουθήθηκε ίδια μέθοδος διανομής από τους αρχικούς παραλήπτες, αφού συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, προωθώντας το σε επιπλέον συμμετέχοντες μέσω των δικών τους προσωπικών δικτύων επικοινωνίας. Η διαδικασία διανομής δεδομένων ξεκίνησε στις 10/11/2024 και ολοκληρώθηκε στις 12/01/2025.

### 5.3.1 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων διενεργήθηκε βάσει ερωτηματολογίου, των οποίων η δομή και διανομή έγινε μέσω Google Forms και χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 20, μέσω του οποίου υπήρχε η δυνατότητα να εξαχθεί η μέση απόκλιση και συσχετίσεις και να αποτυπωθούν με τη μορφή διαγραμμάτων για καλύτερη αντίληψη των ποσοστών και ταχύτερη κατανόηση και εκτίμησή τους.

## 5.4 Ανάλυση Δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 189 συμμετέχοντες και περιλαμβάνει ποικιλία χαρακτηριστικών, όπως φύλο, ηλικία, βαθμίδα εργασίας, εκπαιδευτική βαθμίδα και επαγγελματική εμπειρία, με έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και τη σύνδεσή της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

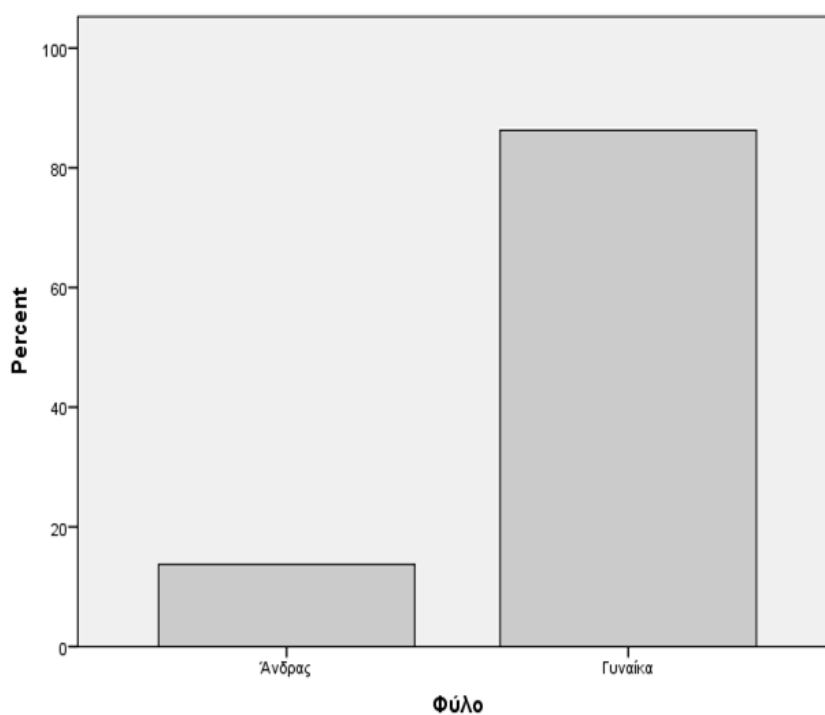
Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι Πίνακες και τα Γραφήματα από την εξαγωγή του προγράμματος SPSS, σύμφωνα με τις ενότητες του ερωτηματολογίου.

### 5.4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

**Πίνακας 5.2**

**Φύλο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	26	13,8	13,8	13,8
Γυναίκα	163	86,2	86,2	100,0
Total	189	100,0	100,0	



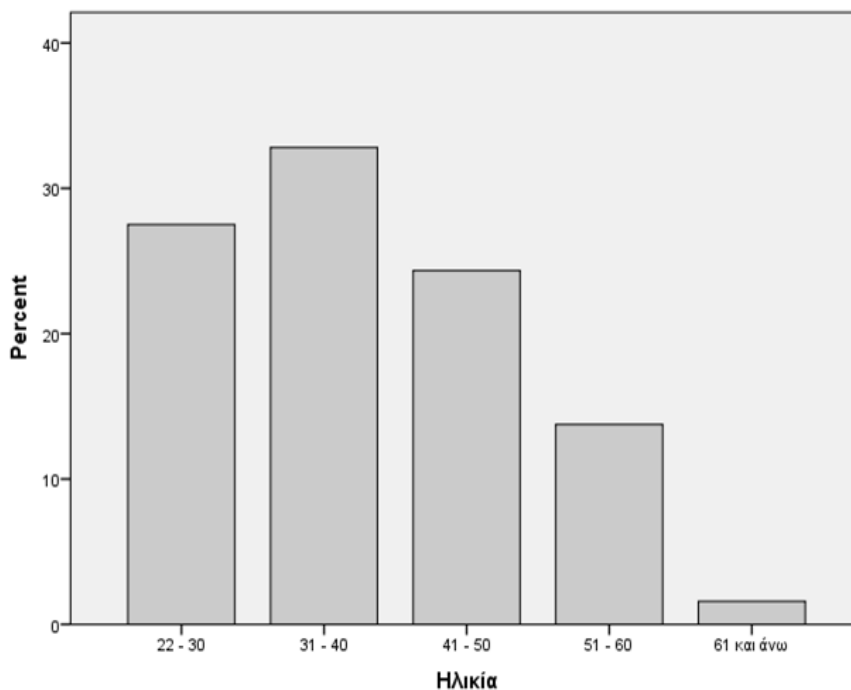
**Γράφημα 5.1**

Σχετικά με την κατανομή του φύλου στο Γράφημα 5.1, παρατηρείται έντονη ανισομέρεια, καθώς το 86,2% των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, ενώ μόνο το 13,8% είναι άνδρες. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα στον εκπαιδευτικό κλάδο, ειδικά της βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας: 5.3**

**Ηλικία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
22 - 30	52	27,5	27,5	27,5
31 - 40	62	32,8	32,8	60,3
41 - 50	46	24,3	24,3	84,7
51 - 60	26	13,8	13,8	98,4
61 και άνω	3	1,6	1,6	100,0
Total	189	100,0	100,0	



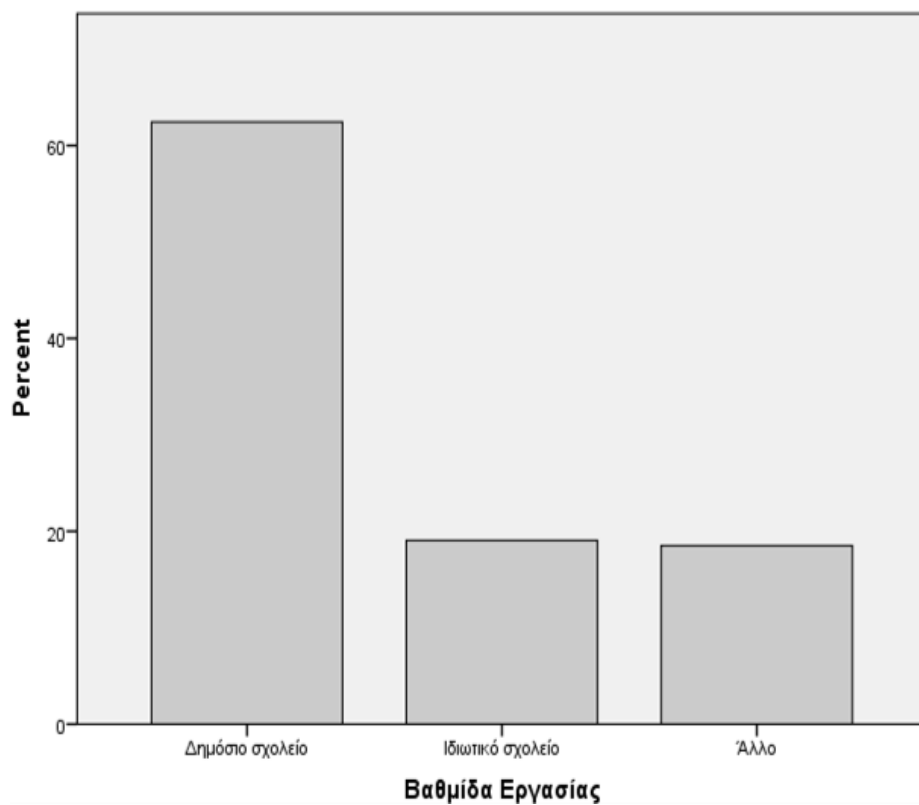
**Γράφημα 5.2**

Η ηλικιακή κατανομή στο Γράφημα 5.2 αποκαλύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 – 40 ετών (32,8%), ενώ η δεύτερη μεγαλύτερη ομάδα είναι μεταξύ 22 – 30 ετών (27,5%). Οι ηλικίες άνω των 50 ετών αντιπροσωπεύονται σε μικρότερα ποσοστά, με μόνο το 1,6% να είναι άνω των 61 ετών. Αυτή η κατανομή μπορεί να αντανακλά τη σύνθεση του εκπαιδευτικού πληθυσμού που εργάζεται ενεργά.

**Πίνακας: 5.4**

**Βαθμίδα Εργασίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δημόσιο σχολείο	118	62,4	62,4	62,4
Ιδιωτικό σχολείο	36	19,0	19,0	81,5
Άλλο	35	18,5	18,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



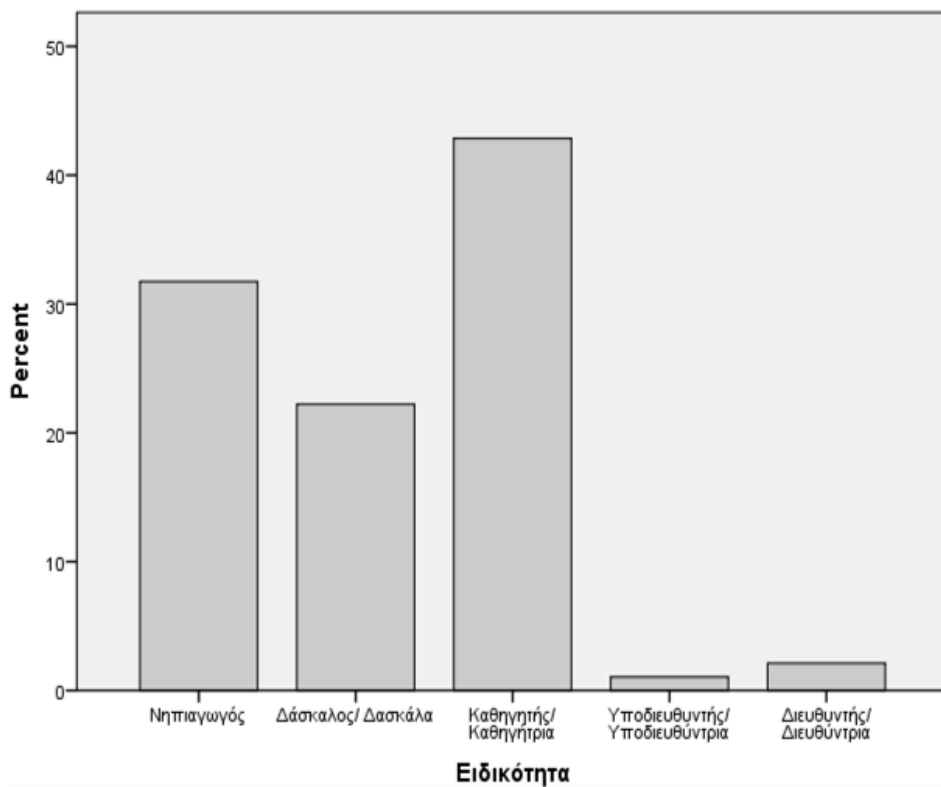
**Γράφημα 5.3**

Όσον αφορά την επαγγελματική θέση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται σε δημόσια σχολεία (62,4%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό δραστηριοποιείται σε ιδιωτικά σχολεία (19%) ή σε άλλες μορφές απασχόλησης (18,5%).

**Πίνακας: 5.5**

**Ειδικότητα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νηπιαγωγός	60	31,7	31,7	31,7
Δάσκαλος/ Δασκάλα	42	22,2	22,2	54,0
Καθηγητής/ Καθηγήτρια	81	42,9	42,9	96,8
Valid Υποδιευθυντής/ Υποδιευθύντρια	2	1,1	1,1	97,9
Διευθυντής/ Διευθύντρια	4	2,1	2,1	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Γράφημα 5.4**

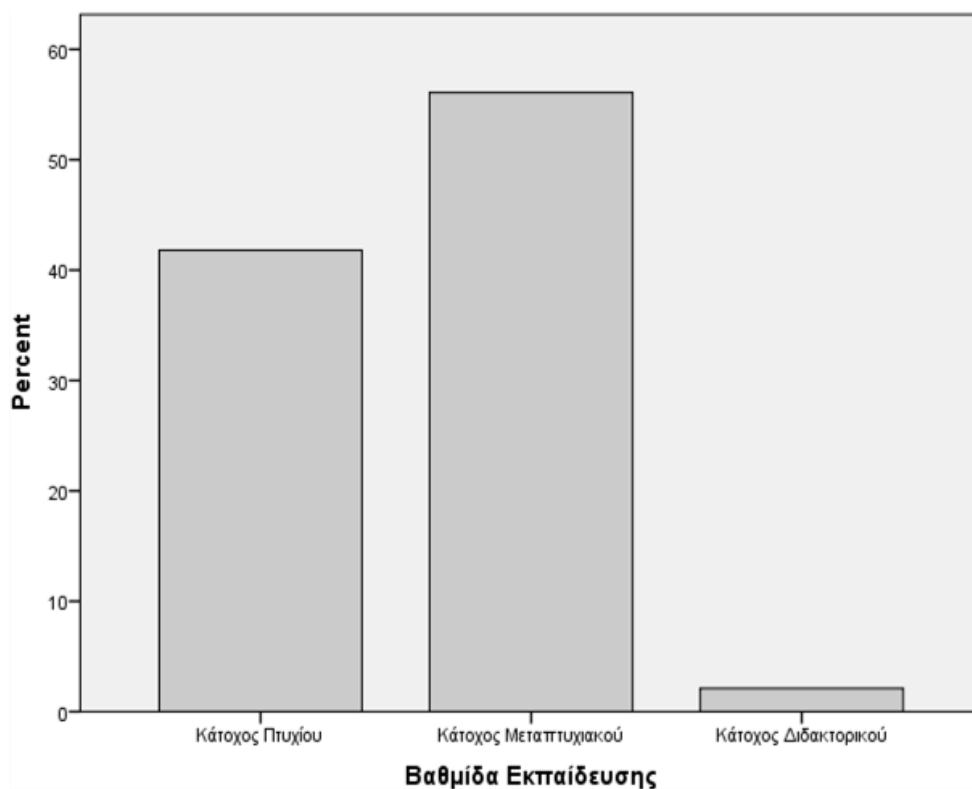
Σχετικά με την ειδικότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι καθηγητές/καθηγήτριες (42,9%), ενώ ακολουθούν οι νηπιαγωγοί (31,7%) και οι δάσκαλοι/δασκάλες (22,2%). Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει ότι οι απόψεις που εκφράζονται αντανακλούν διαφορετικά επίπεδα και τύπους εκπαιδευτικής εμπειρίας.



**Πίνακας: 5.6**

**Βαθμίδα Εκπαίδευσης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κάτοχος Πτυχίου	79	41,8	41,8	41,8
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	106	56,1	56,1	97,9
Κάτοχος Διδακτορικού	4	2,1	2,1	100,0
Total	189	100,0	100,0	



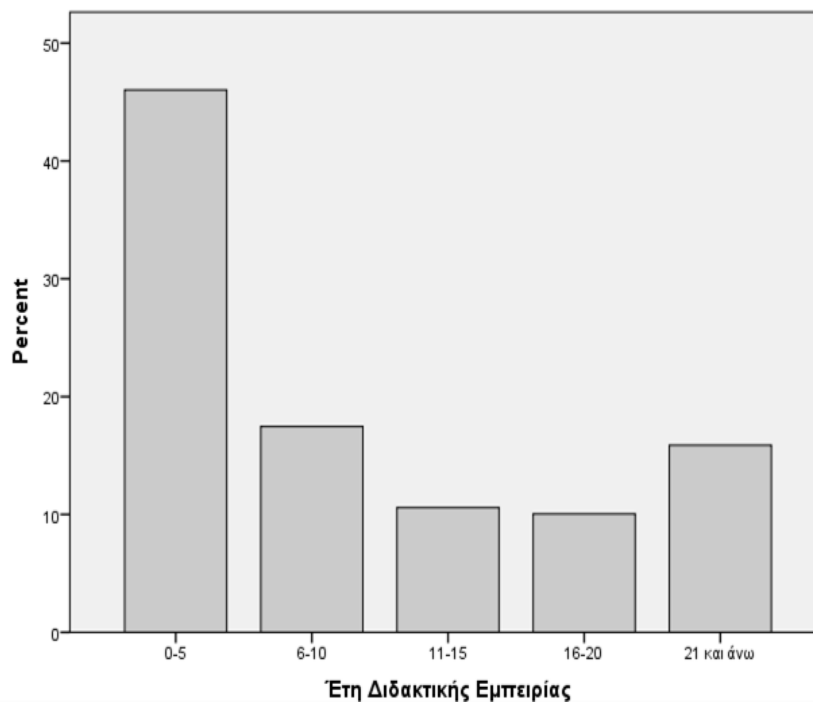
**Γράφημα 5.5**

Αναφορικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα (56,1%), ενώ το 41,8% είναι κάτοχοι πτυχίου. Το ποσοστό των διδακτορικών κατόχων είναι αρκετά μικρό (2,1%), γεγονός που μπορεί να υποδεικνύει τη μικρότερη ανάγκη για διδακτορικές σπουδές στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

**Πίνακας: 5.7**

**Έτη Διδακτικής Εμπειρίας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5	87	46,0	46,0	46,0
6-10	33	17,5	17,5	63,5
11-15	20	10,6	10,6	74,1
16-20	19	10,1	10,1	84,1
21 και άνω	30	15,9	15,9	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Γράφημα 5.6**

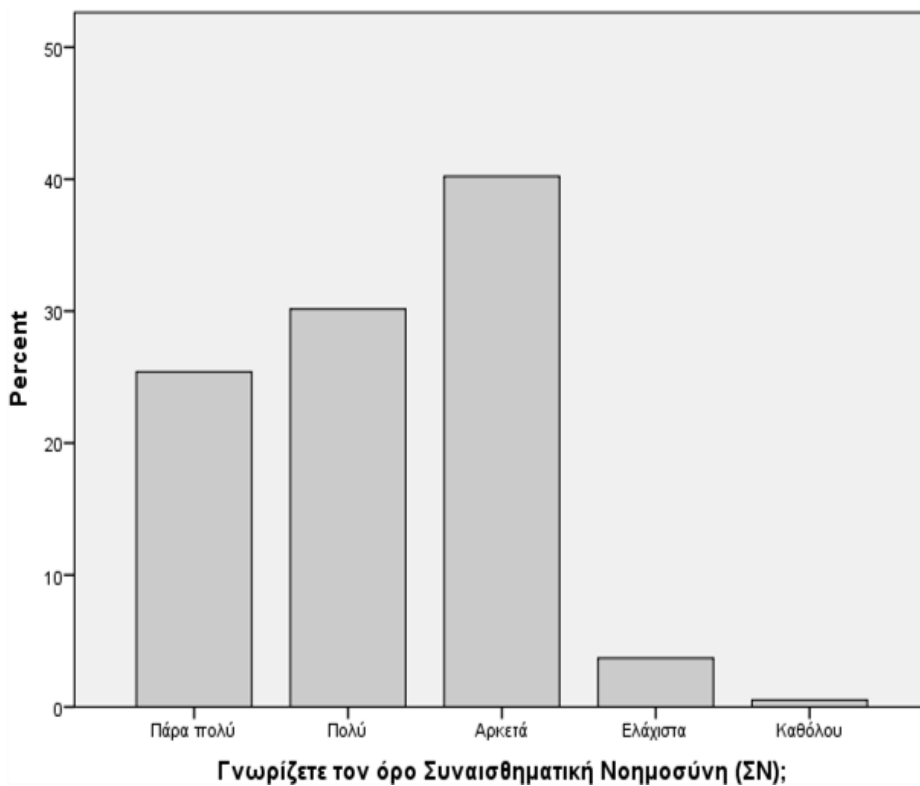
Παράλληλα, στο Γράφημα 5.6 τα έτη διδακτικής εμπειρίας παρουσιάζουν διαφοροποίηση, με το 46% να έχει εμπειρία 0 – 5 χρόνια και ένα αξιοσημείωτο 15,9% να έχει πάνω από 21 χρόνια εμπειρίας. Αυτή η κατανομή αντικατοπτρίζει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών στον εκπαιδευτικό χώρο.

#### 5.4.2 Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

**Πίνακας: 5.8**

**Γνωρίζετε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ);**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	48	25,4	25,4	25,4
Πολύ	57	30,2	30,2	55,6
Αρκετά	76	40,2	40,2	95,8
Ελάχιστα	7	3,7	3,7	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



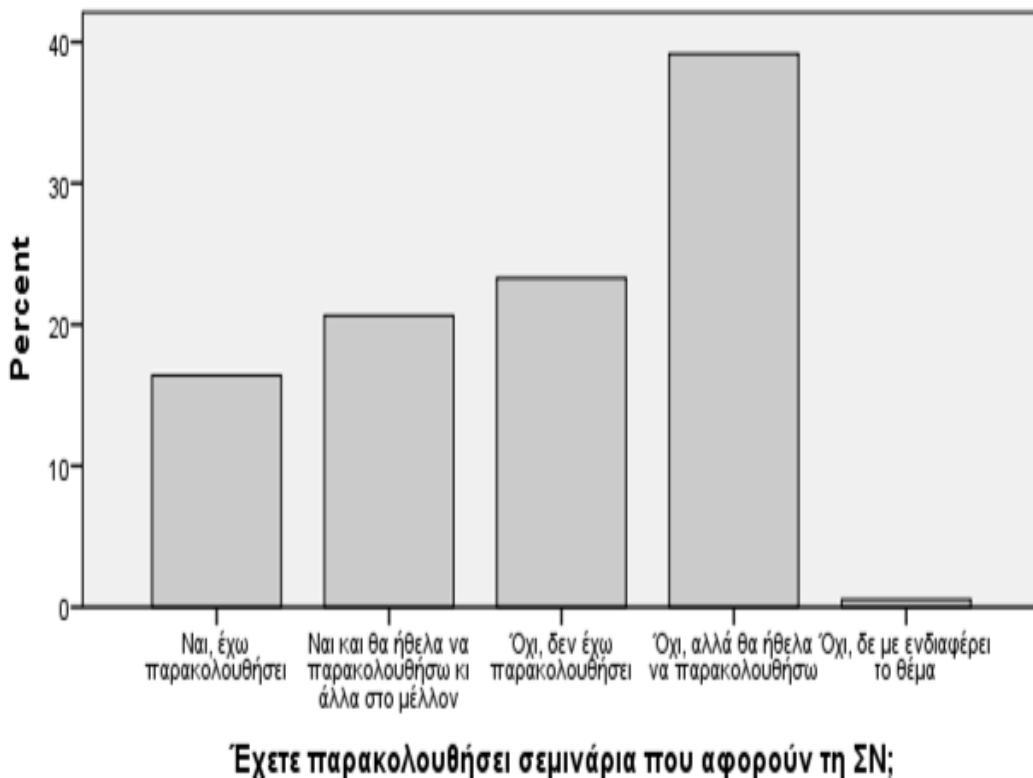
**Γράφημα 5.7**

Στην ερώτηση σχετικά με τη γνώση του όρου «Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ)», το 40,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι γνωρίζει τον όρο «αρκετά», ενώ το 25,4% «πάρα πολύ».

Πίνακας: 5.9

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη ΣΝ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, έχω παρακολουθήσει	31	16,4	16,4	16,4
Ναι και θα ήθελα να παρακολουθήσω κι άλλα στο μέλλον	39	20,6	20,6	37,0
Valid Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει	44	23,3	23,3	60,3
Όχι, αλλά θα ήθελα να παρακολουθήσω	74	39,2	39,2	99,5
Όχι, δε με ενδιαφέρει το θέμα	1	,5	,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



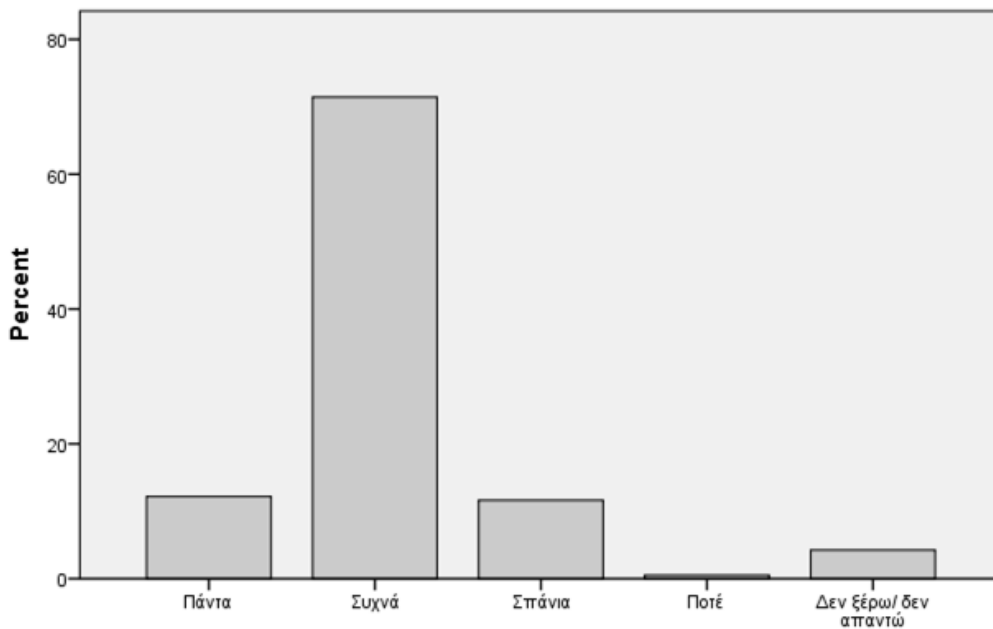
Γράφημα 5.8

Παρ' όλα αυτά, μόνο το 16,4% έχει παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, ενώ ένα σημαντικό 39,2% δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει αλλά θα ήθελε να συμμετάσχει στο μέλλον. Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν την αναγνώριση της σημασίας της ΣΝ, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζουν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση.

**Πίνακας: 5.10**

**Οι δραστηριότητες που εφαρμόζετε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μαθητών / μαθητριών σας;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	23	12,2	12,2	12,2
Συχνά	135	71,4	71,4	83,6
Σπάνια	22	11,6	11,6	95,2
Ποτέ	1	,5	,5	95,8
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	8	4,2	4,2	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Οι δραστηριότητες που εφαρμόζετε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μαθητών / μαθητριών σας;**

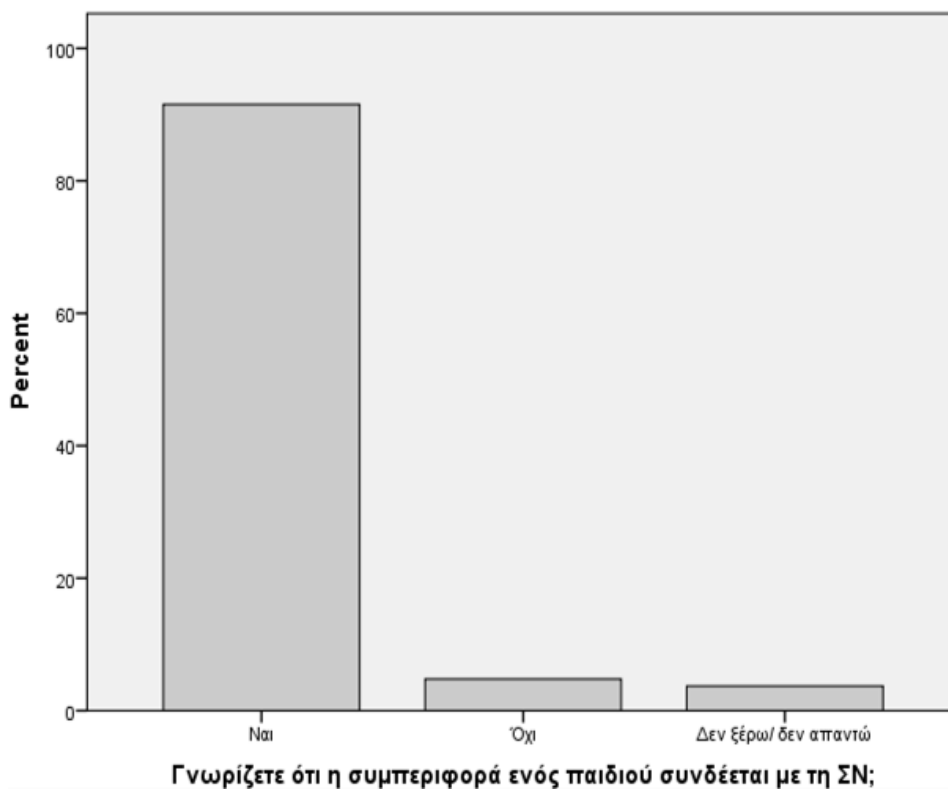
**Γράφημα 5.9**

Σύμφωνα με το γράφημα 5.9, το 83,6%, δηλαδή γύρω στους 158 από τους 189 ερωτηθέντες φαίνεται να εντάσσουν δραστηριότητες εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μαθητών / μαθητριών τους.

**Πίνακας: 5.11**

**Γνωρίζετε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέεται με τη ΣΝ;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	173	91,5	91,5	91,5
Όχι	9	4,8	4,8	96,3
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	7	3,7	3,7	100,0
Total	189	100,0	100,0	



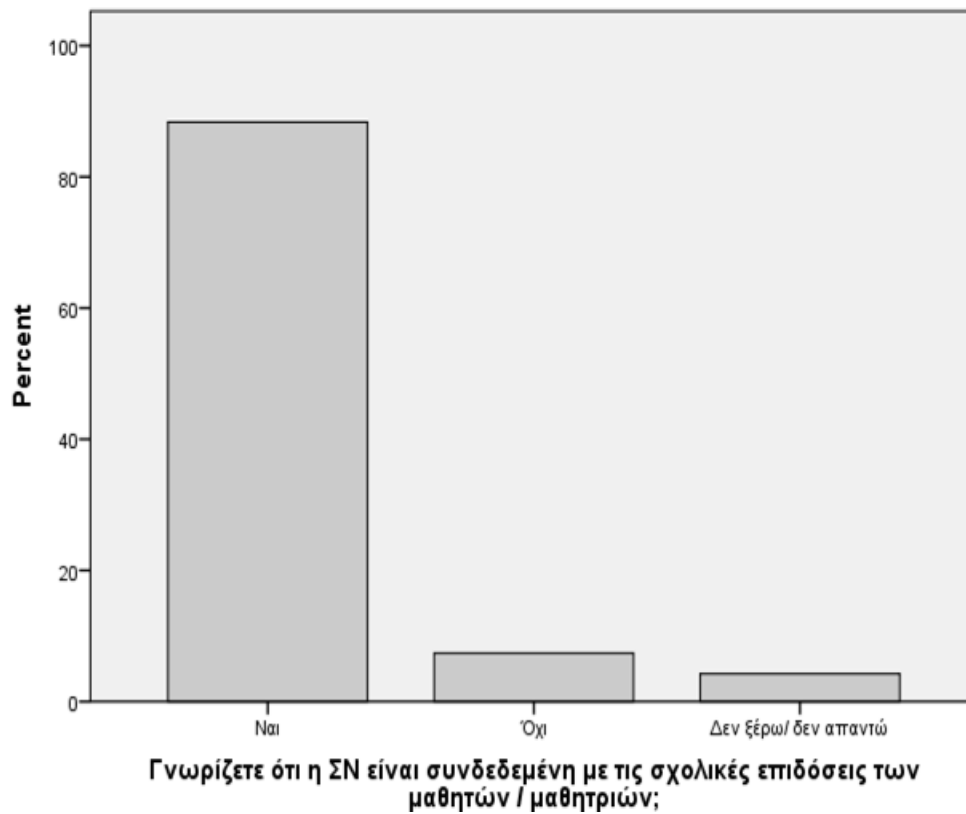
**Γράφημα 5.10**

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία της ΣΝ για τη μαθητική συμπεριφορά, καθώς το 91,5% θεωρεί ότι υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ ΣΝ και συμπεριφοράς παιδιών.

**Πίνακας: 5.12**

**Γνωρίζετε ότι η ΣΝ είναι συνδεδεμένη με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	167	88,4	88,4	88,4
Όχι	14	7,4	7,4	95,8
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	8	4,2	4,2	100,0
Total	189	100,0	100,0	



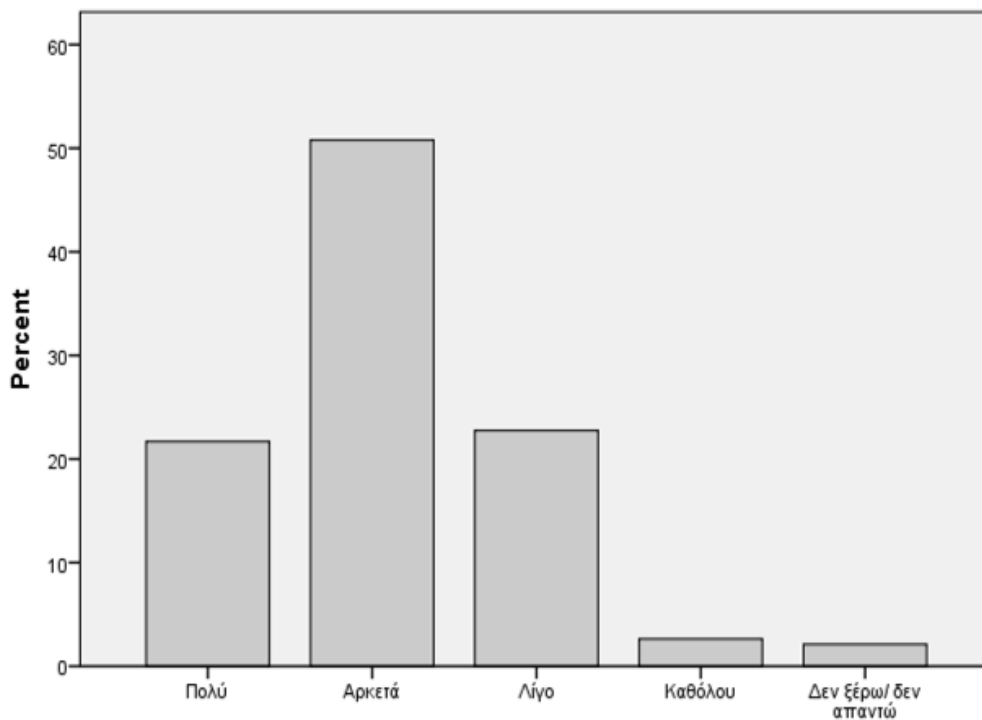
**Γράφημα 5.11**

Από το Γράφημα 5.11 εξάγεται ότι το 88,4% πιστεύει ότι η ΣΝ επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις, ενώ υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που δήλωσε αρνητική άποψη και άγνοια.

Πίνακας: 5.13

Γνωρίζετε για το ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ όσον αφορά την ανάπτυξη μαλακών δεξιοτήτων (soft skills) και την προσωπική ευημερία του ατόμου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	41	21,7	21,7	21,7
Αρκετά	96	50,8	50,8	72,5
Λίγο	43	22,8	22,8	95,2
Καθόλου	5	2,6	2,6	97,9
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	4	2,1	2,1	100,0
Total	189	100,0	100,0	



Γνωρίζετε για το ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ όσον αφορά την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και την προσωπική ευημερία του ατόμου;

Γράφημα 5.12

Πάνω από το 70% έχει γνώση του ρόλου της ΣΝ στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και την προσωπική ευημερία του ατόμου, σε αντίθεση με το 23% του δείγματος.

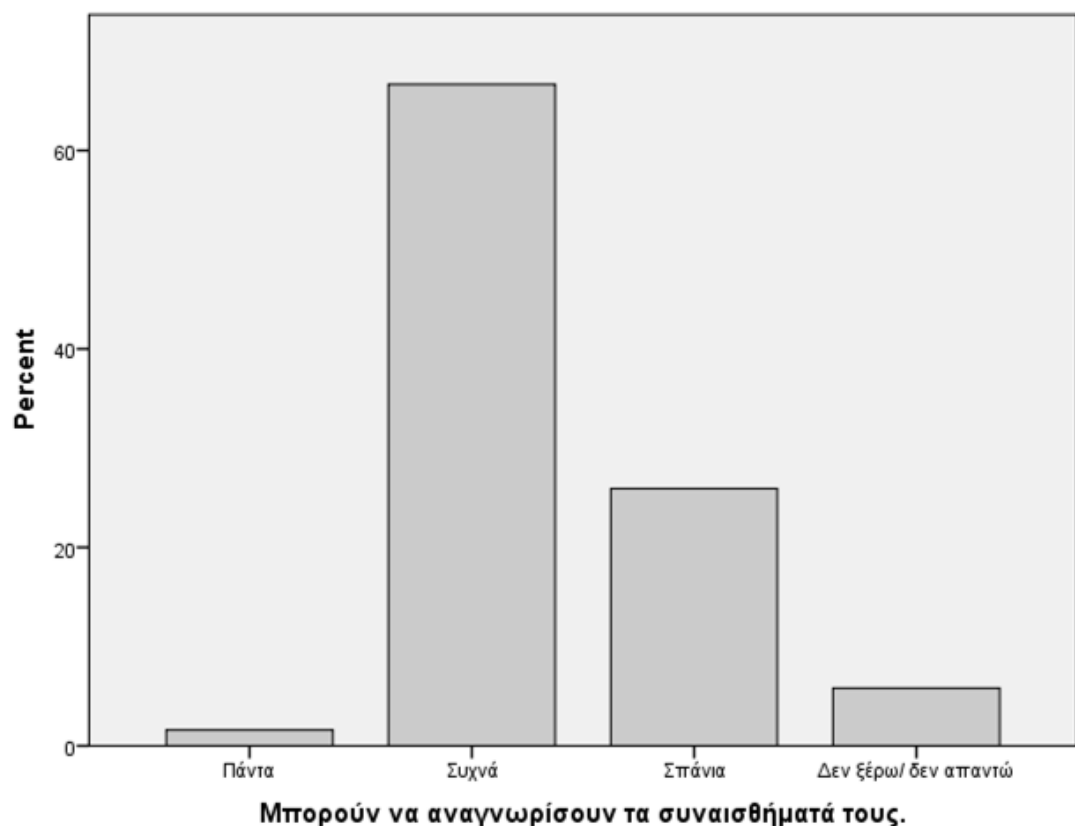


### 5.4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των μαθητών/μαθητριών

Πίνακας: 5.14

**Μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάντα	3	1,6	1,6	1,6
Συχνά	126	66,7	66,7	68,3
Valid Σπάνια	49	25,9	25,9	94,2
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	11	5,8	5,8	100,0
Total	189	100,0	100,0	



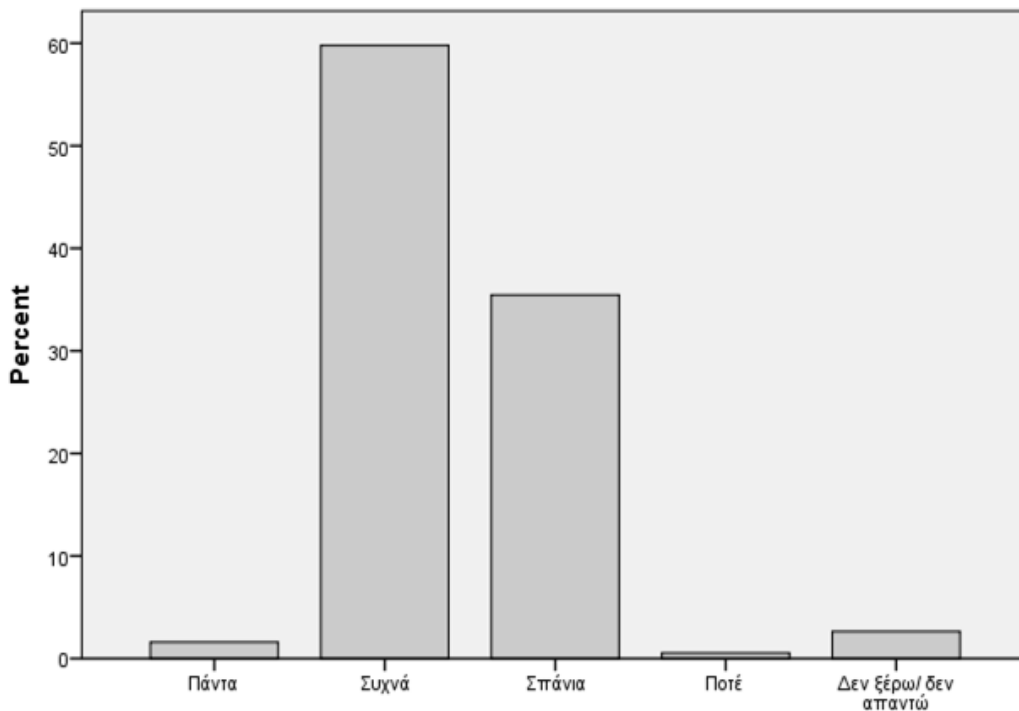
Γράφημα 5.13

Το 68,3% θεωρεί ότι οι μαθητές / μαθήτριές τους μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, ενώ το 25,9% αναφέρει σπάνια συχνότητα αναγνώρισης.

Πίνακας: 5.15

Αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι γύρω τους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	3	1,6	1,6	1,6
Συχνά	113	59,8	59,8	61,4
Σπάνια	67	35,4	35,4	96,8
Ποτέ	1	,5	,5	97,4
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	5	2,6	2,6	100,0
Total	189	100,0	100,0	



Αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι γύρω τους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.

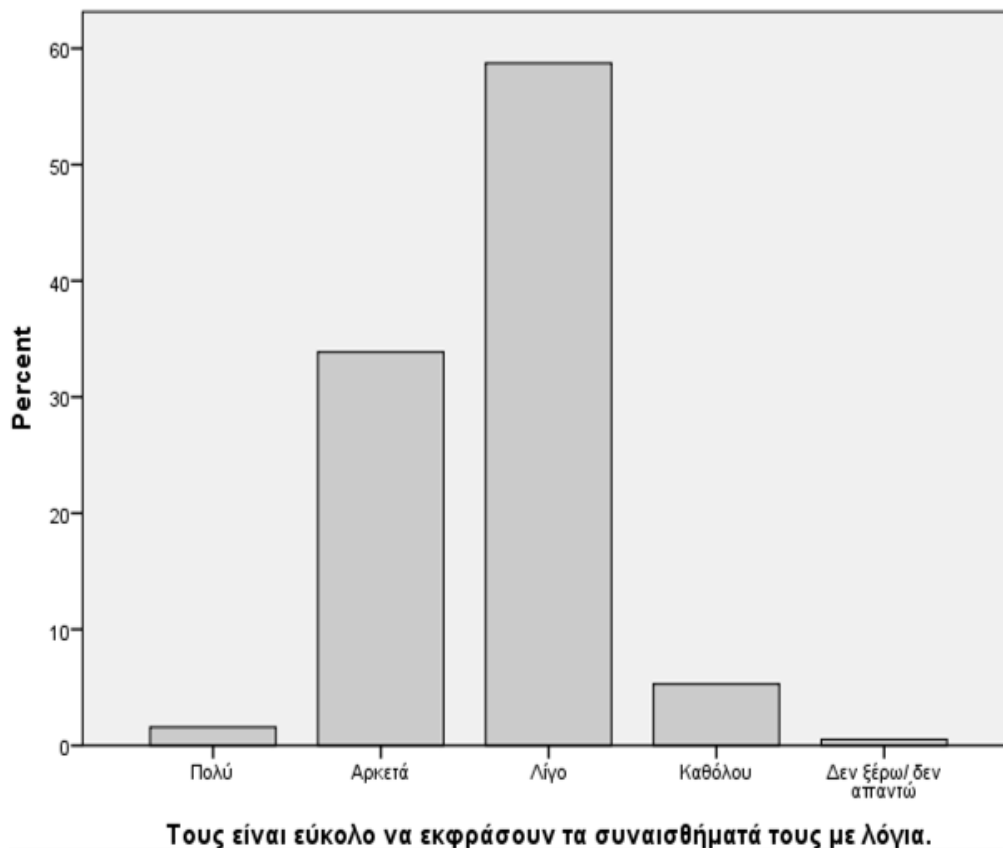
Γράφημα 5.14

Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τον τρόπο που αισθάνεται ο περίγυρός τους είναι στο 61,4%, το 35,4% εξίσου μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι οι μαθητές τους σπάνια καταλαβαίνουν πώς αισθάνονται οι γύρω τους.

**Πίνακας: 5.16**

**Τους είναι εύκολο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λόγια.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	3	1,6	1,6	1,6
Αρκετά	64	33,9	33,9	35,4
Λίγο	111	58,7	58,7	94,2
Καθόλου	10	5,3	5,3	99,5
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	1	,5	,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



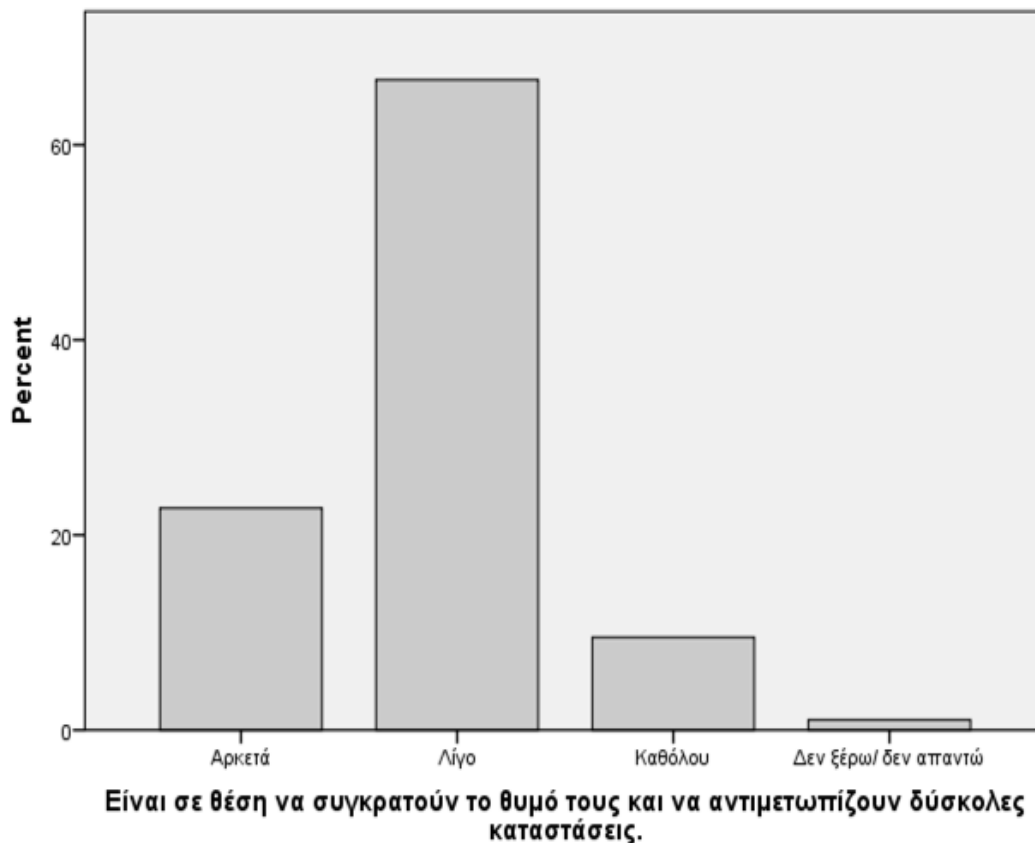
**Γράφημα 5.15**

Πάνω απ' το 60% των ερωτώμενων απάντησαν ότι οι μαθητές / μαθήτριές τους δεν τους είναι τόσο εύκολο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λόγια, σε αντίθεση με το 33,9% που απάντησε «αρκετά».

**Πίνακας: 5.17**

**Είναι σε θέση να συγκρατούν το θυμό τους και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αρκετά	43	22,8	22,8	22,8
Λίγο	126	66,7	66,7	89,4
Valid Καθόλου	18	9,5	9,5	98,9
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	2	1,1	1,1	100,0
Total	189	100,0	100,0	



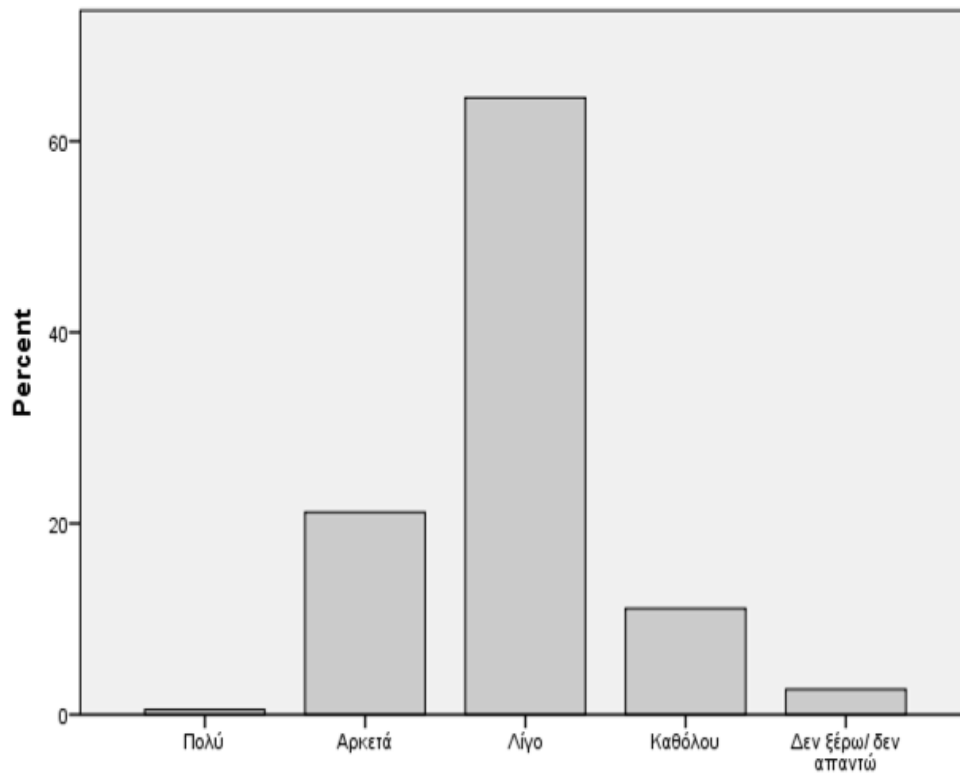
**Γράφημα 5.16**

Τα παιδιά, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 5.16, αποτελούν περίπου το 76% που αδυνατούν να συγκρατήσουν το θυμό τους και να ανταπεξέρχονται σε δύσκολες καταστάσεις σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Πίνακας: 5.18

**Μπορούν με ευκολία να μπουν στη θέση των άλλων και να αναγνωρίσουν πώς αισθάνονται.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	1	,5	,5	,5
Αρκετά	40	21,2	21,2	21,7
Λίγο	122	64,6	64,6	86,2
Καθόλου	21	11,1	11,1	97,4
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	5	2,6	2,6	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Μπορούν με ευκολία να μπουν στη θέση των άλλων και να αναγνωρίσουν πώς αισθάνονται.**

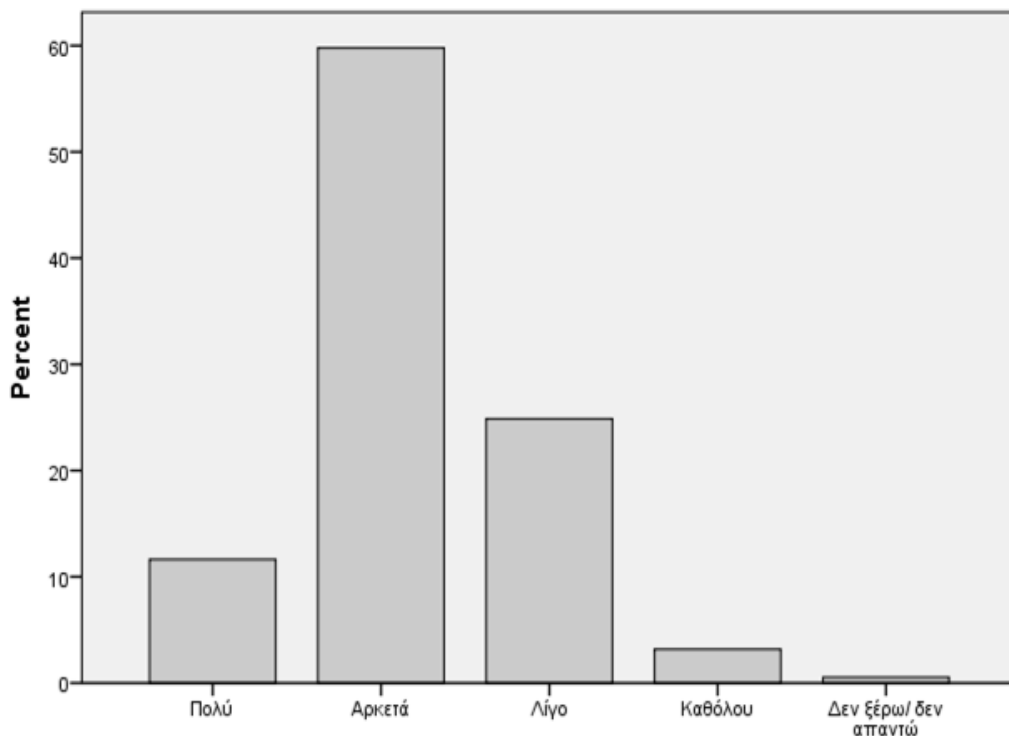
**Γράφημα 5.17**

Γύρω στους 123 συμμετέχοντες, δηλαδή το 64,6% δήλωσε ότι οι μαθητές του δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματα των γύρω τους και να μπουν στη θέση τους. Ενώ το 11,1 % δεν μπορεί καθόλου.

**Πίνακας: 5.19**

**Επικοινωνούν στους άλλους το πώς αισθάνονται μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πολύ	22	11,6	11,6	11,6
Αρκετά	113	59,8	59,8	71,4
Λίγο	47	24,9	24,9	96,3
Καθόλου	6	3,2	3,2	99,5
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	1	,5	,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Επικοινωνούν στους άλλους το πώς αισθάνονται μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους.**

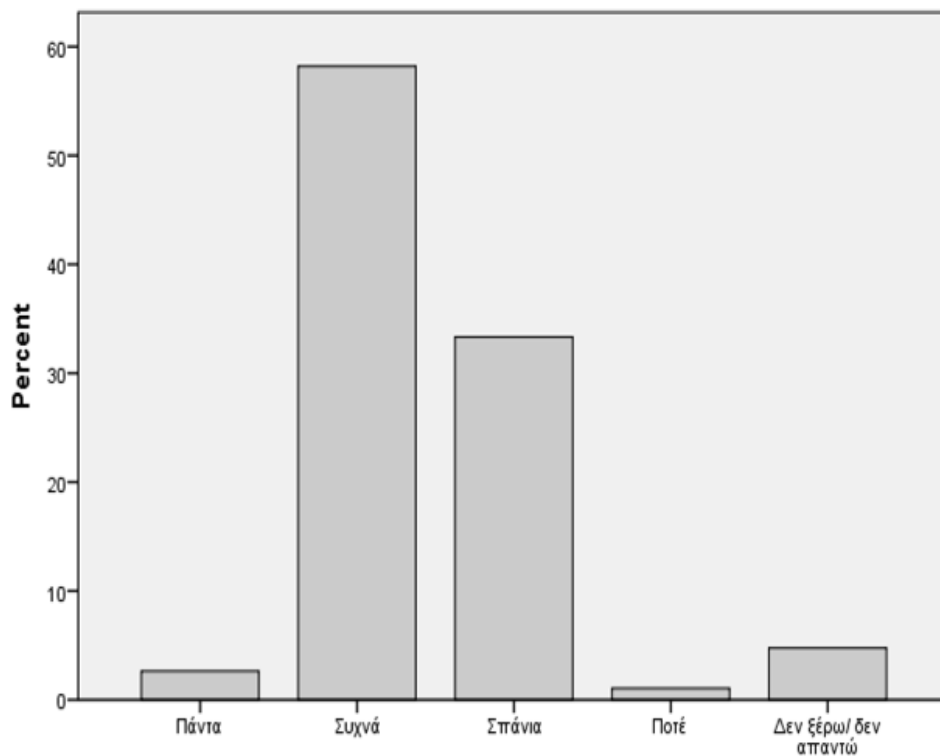
**Γράφημα 5.18**

Το 71,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα παιδιά επικοινωνούν με το πρόσωπό τους εκφράζοντας τα συναισθήματά τους, αλλά το 24,9 % δεν εκφράζεται αρκετά.

Πίνακας: 5.20

Εκδηλώνουν πραγματικό ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει σε κάποιον άλλον και αισθάνονται συμπόνια για αυτόν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	5	2,6	2,6	2,6
Συχνά	110	58,2	58,2	60,8
Σπάνια	63	33,3	33,3	94,2
Ποτέ	2	1,1	1,1	95,2
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	9	4,8	4,8	100,0
Total	189	100,0	100,0	



Εκδηλώνουν πραγματικό ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει σε κάποιον άλλον και αισθάνονται συμπόνια για αυτόν.

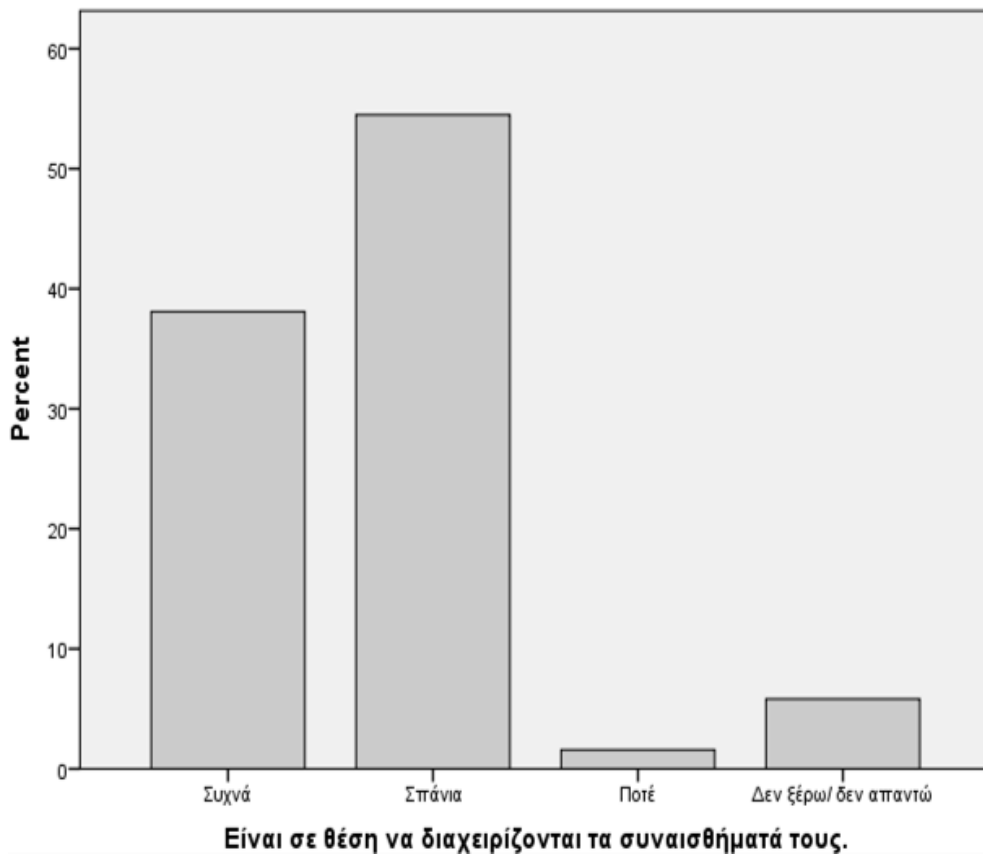
Γράφημα 5.19

Το 58,2 % απάντησε ότι οι μαθητές τους ενδιαφέρονται συχνά για τον περίγυρό τους και εκδηλώνουν ένα αίσθημα συμπόνιας, σε αντίθεση με το 33,3 %, ένα εξίσου υψηλό ποσοστό, δήλωσε «σπάνια».

Πίνακας: 5.21

Είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Συχνά	72	38,1	38,1	38,1
Σπάνια	103	54,5	54,5	92,6
Valid Ποτέ	3	1,6	1,6	94,2
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	11	5,8	5,8	100,0
Total	189	100,0	100,0	



Γράφημα 5.20

Άνω του 54,5% των μαθητών μπορούν σπάνια να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό σε σχέση με το 38,1% που δείχνει τη συχνή διαχείριση των συναισθημάτων τους.

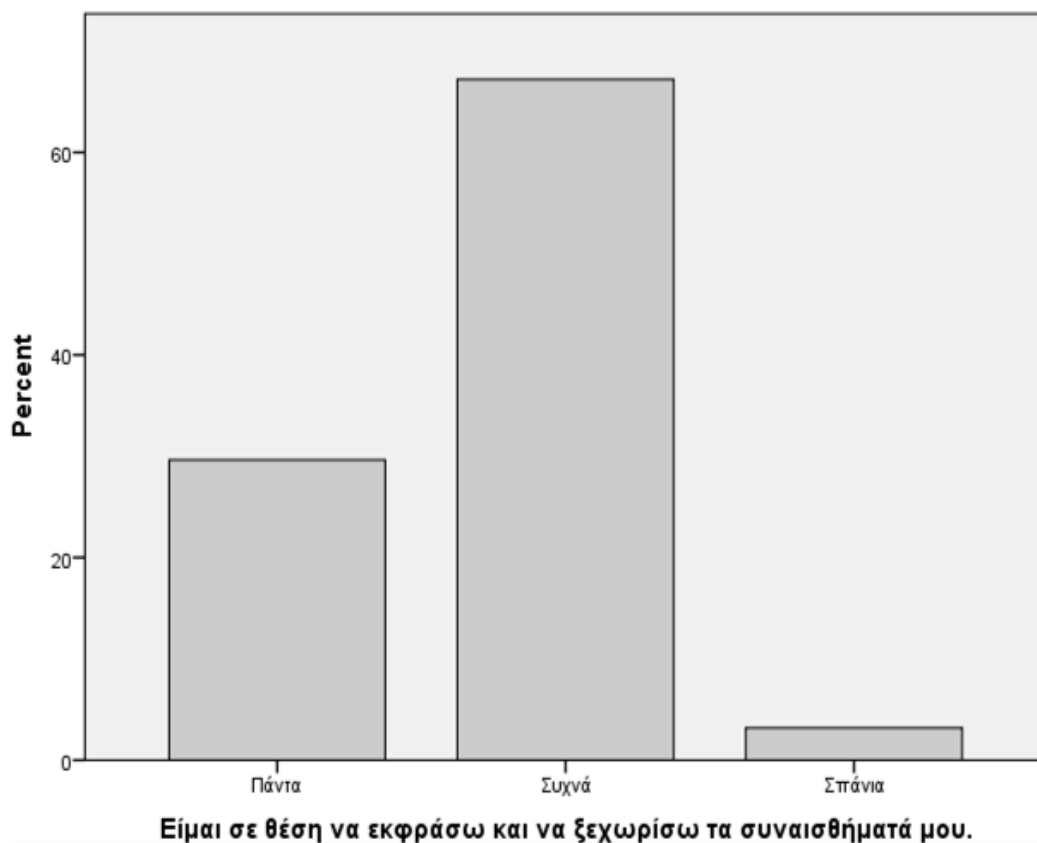


#### 5.4.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών

Πίνακας: 5.22

Είμαι σε θέση να εκφράσω και να ξεχωρίσω τα συναισθήματά μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	56	29,6	29,6	29,6
Valid Συχνά	127	67,2	67,2	96,8
Valid Σπάνια	6	3,2	3,2	100,0
Total	189	100,0	100,0	



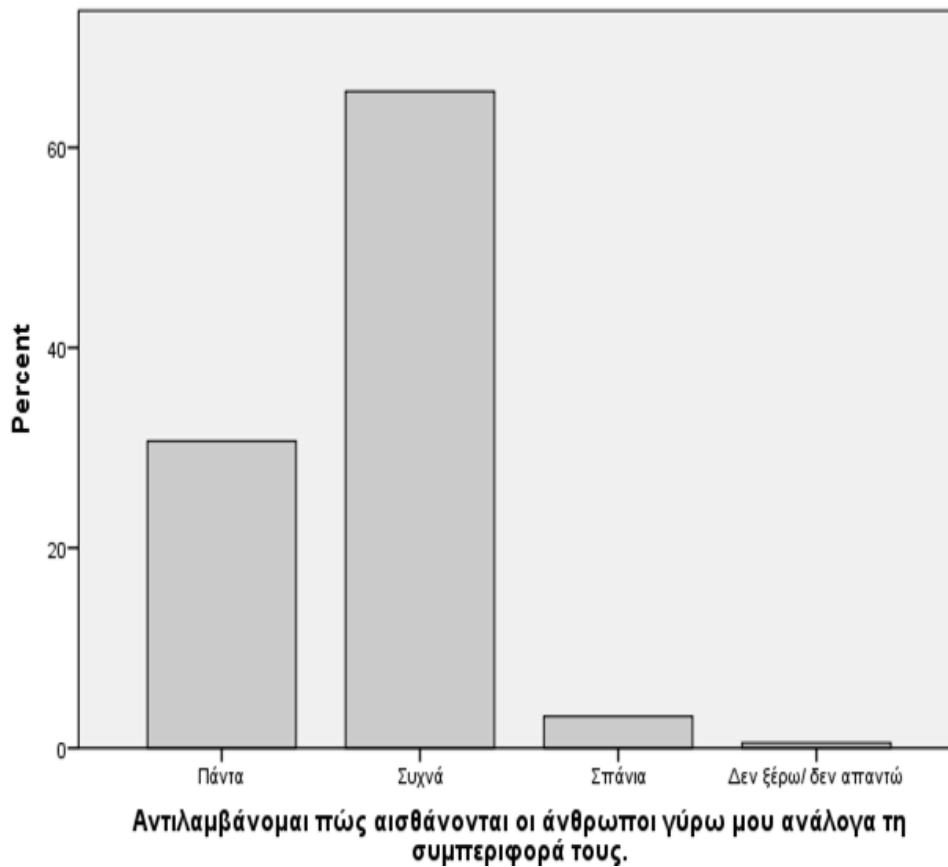
Γράφημα 5.21

Το 67,2 % των διδασκόντων μπορούν συχνά να εκφράζουν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, ενώ το 29,6% το κάνει πάντα.

Πίνακας: 5.23

Αντιλαμβάνομαι πώς αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω μου ανάλογα τη συμπεριφορά τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	58	30,7	30,7	30,7
Συχνά	124	65,6	65,6	96,3
Σπάνια	6	3,2	3,2	99,5
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	1	,5	,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



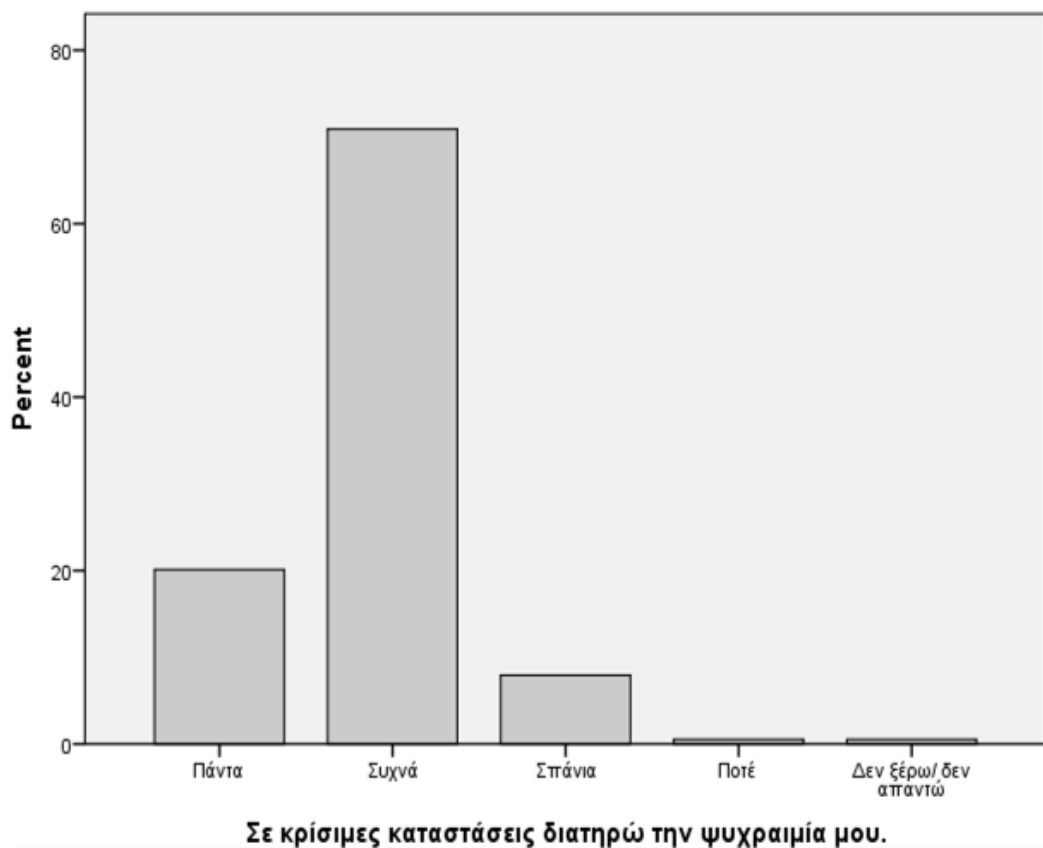
Γράφημα 5.22

Το 96,3 % συμφωνεί ότι αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του περιβάλλοντός του ανάλογα με τη συμπεριφορά του, ενώ το 31,8% αυτών σύγκλινε ότι πάντα μπορεί να τα αντιληφθεί.

Πίνακας: 5.24

Σε κρίσιμες καταστάσεις διατηρώ την ψυχραιμία μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	38	20,1	20,1	20,1
Συχνά	134	70,9	70,9	91,0
Σπάνια	15	7,9	7,9	98,9
Ποτέ	1	,5	,5	99,5
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	1	,5	,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



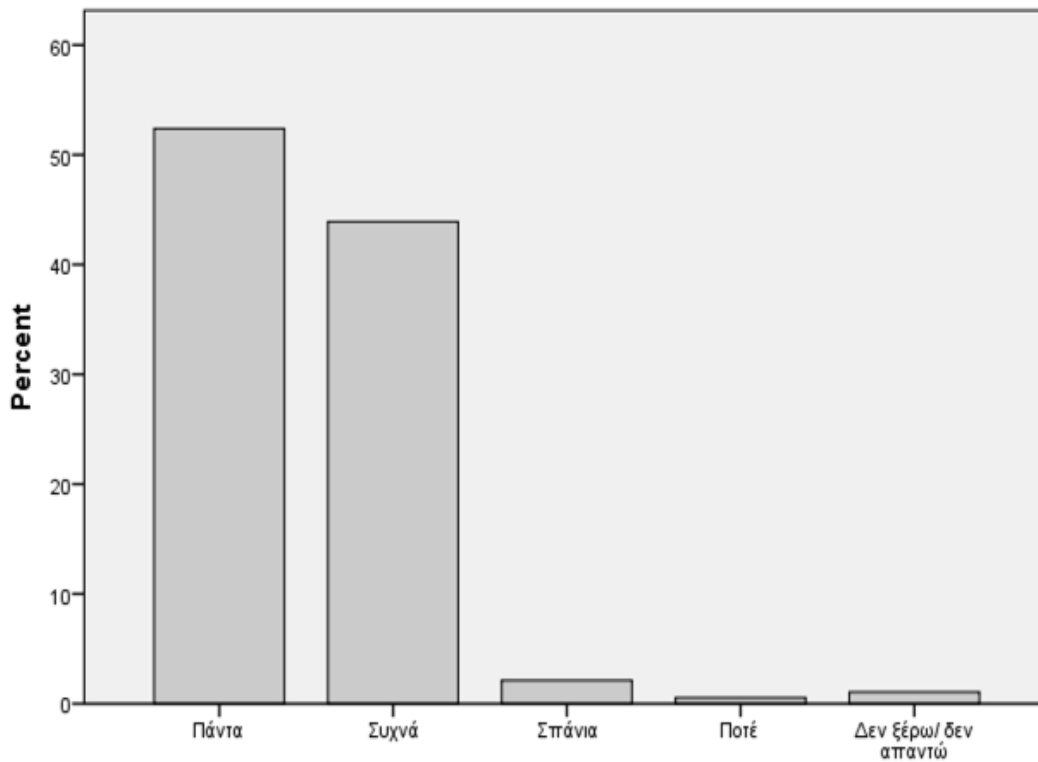
Γράφημα 5.23

Σύμφωνα με το Γράφημα 5.23, άνω του 91 % των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε κρίσιμες καταστάσεις.

Πίνακας: 5.25

**Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους σε ορισμένες καταστάσεις.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάντα	99	52,4	52,4	52,4
Συχνά	83	43,9	43,9	96,3
Σπάνια	4	2,1	2,1	98,4
Ποτέ	1	,5	,5	98,9
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	2	1,1	1,1	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους σε ορισμένες καταστάσεις.**

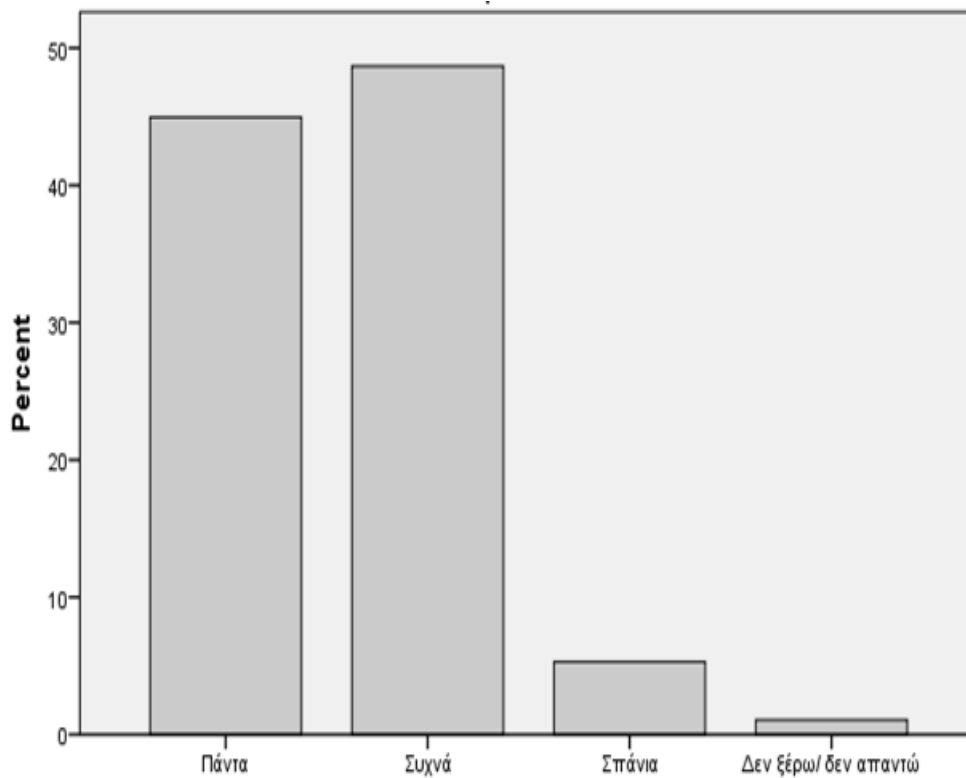
Γράφημα 5.24

Υπήρξε ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων αθροιστικά πάνω από 96%, το οποίο βοηθά τους μαθητές του να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των συμμαθητών του.

Πίνακας: 5.26

**Δείχνω στους/στις μαθητές/μαθήτριές μου πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να έχουν υπομονή, να παραμένουν ήρεμοί/ήρεμες και να εκφράζονται με λόγια.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάντα	85	45,0	45,0	45,0
Συχνά	92	48,7	48,7	93,7
Valid Σπάνια	10	5,3	5,3	98,9
Δεν ξέρω/ δεν απαντώ	2	1,1	1,1	100,0
Total	189	100,0	100,0	



**Δείχνω στους/στις μαθητές/μαθήτριές μου πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να έχουν υπομονή, να παραμένουν ήρεμοί/ήρεμες και να εκφράζονται με λόγια.**

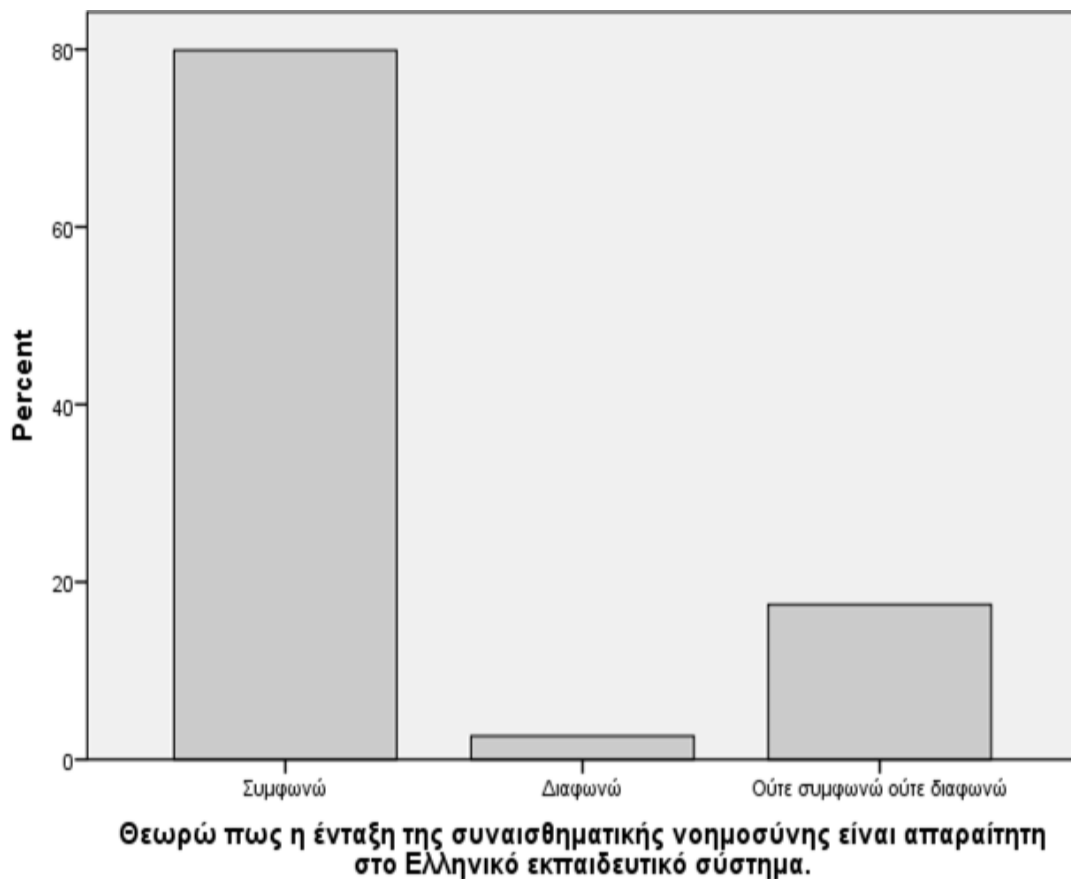
Γράφημα 5.25

Ένα αθροιστικά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 93,7% (45% πάντα, 48,7% συχνά) δείχνει στους μαθητευόμενους του τον τρόπο να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, όπως να είναι υπομονετικοί, ήρεμοι και να μιλούν για αυτά που νιώθουν.

Πίνακας: 5.27

Θεωρώ πως η ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ	151	79,9	79,9	79,9
Valid Διαφωνώ	5	2,6	2,6	82,5
Valid Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	33	17,5	17,5	100,0
Total	189	100,0	100,0	



Γράφημα 5.26

Σημαντικό είναι ότι το 79,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί πως η ΣΝ πρέπει να ενταχθεί στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η άποψη αντικατοπτρίζει την ευρεία αναγνώριση της αξίας της ΣΝ ως βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Συνολικά, τα δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία της ΣΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σύνδεσή της με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, αναδεικνύουν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση και ενσωμάτωση της ΣΝ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

## 5.5 Ανάλυση Συσχέτισης (Pearson Correlation)

Η ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ δύο βασικών μεταβλητών. Αρχικά τη γνώση ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη επηρεάζει τη συμπεριφορά ενός παιδιού και έπειτα τη γνώση ότι η ΣΝ συνδέεται με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson, ο οποίος εκφράζει τη γραμμική σχέση μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της θετικής συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.28.

Σύμφωνα με τα ευρήματα:

- **Pearson Correlation = 0,755:** Ο συντελεστής συσχέτισης είναι 0,755, που δείχνει ισχυρή θετική γραμμική σχέση. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες που αναγνωρίζουν τη σύνδεση της ΣΝ με τη συμπεριφορά ενός παιδιού, είναι πολύ πιθανό να αντιλαμβάνονται και τη σύνδεση της ΣΝ με τις σχολικές επιδόσεις.
- **Significance (p-value) = 0,000:** Το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) είναι μικρότερο από 0,01 ( $p < 0,01$ ), που σημαίνει ότι η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, η πιθανότητα αυτή η συσχέτιση να οφείλεται σε τυχαία γεγονότα είναι εξαιρετικά μικρή.
- **Δείγμα (N) = 189:** Ο αριθμός των συμμετεχόντων που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση συσχέτισης ήταν 189, διασφαλίζοντας τη στατιστική ισχύ των αποτελεσμάτων.

Πίνακας: 5.28

Συσχετίσεις  
Correlations

		Γνωρίζετε ότι η ΣΝ είναι συνδεδεμένη με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών;	Γνωρίζετε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέεται με τη ΣΝ;
Γνωρίζετε ότι η ΣΝ είναι συνδεδεμένη με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  189	,755**  189
Γνωρίζετε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέεται με τη ΣΝ;	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,755**  189	1  189

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

Αυτά τα αποτελέσματα ενισχύουν την ιδέα ότι οι αντιλήψεις για τη σημασία της ΣΝ είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες που κατανοούν το ρόλο της ΣΝ στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός παιδιού, αναγνωρίζουν επίσης την επίδρασή της στις σχολικές επιδόσεις, υποδεικνύοντας μια ενιαία θεώρηση για τη σημασία της ΣΝ στον εκπαιδευτικό χώρο.

## 5.6 Συμπεράσματα αναφορικά με την έρευνα

Από τα ευρήματα διαφαίνεται να υπάρχει ευρεία αποδοχή της σημασίας της ΣΝ στην εκπαίδευση, με το 91,5% των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζει την άμεση σύνδεσή της με τη μαθητική συμπεριφορά και το 88,4% να πιστεύει ότι επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις λόγω κιάλας της ισχυρής θετικής συσχέτισης (0,755,  $p < 0,001$ ).

Μια απόκλιση που υπήρξε στις απαντήσεις ήταν ότι ενώ το 65,6% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι γνωρίζει "αρκετά" ή "πάρα πολύ" τον όρο ΣΝ, μόνο το 16,4% έχει παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια. Συνενώνοντας, λοιπόν, την υψηλή αναγνώριση της σημασίας της ΣΝ (>90%) με τα χαμηλά επίπεδα παρακολούθησης



σεμιναρίων και τις μέτριες συσχετίσεις μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών, επικυρώνεται το χάσμα μεταξύ θεωρητικής κατανόησης και πρακτικής εφαρμογής της ΣΝ. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους μαθητές τους. Το 67,2% των εκπαιδευτικών μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και το 70,9% διατηρεί την ψυχραιμία του σε κρίσιμες καταστάσεις. Πλην τούτων, μόνο το 38,1% των μαθητών μπορεί να διαχειριστεί συχνά τα συναισθήματά του, ενώ περίπου το 64,6% δυσκολεύεται να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων και δεν έχει κατακτήσει την ενσυναίσθηση.

Βάσει των παραπάνω, αλλά και λόγω της αρνητικής συσχέτισης μεταξύ ετών διδακτικής εμπειρίας και γνώσης της ΣΝ, σε συνδυασμό με το 15,9% των ερωτηθέντων με 21 χρόνια εμπειρίας, αναδεικνύεται η ανάγκη για στοχευμένη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στον τομέα αυτό, μολονότι οι πρώτοι φαίνεται να έχουν πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό δεν αποκλείει όμως την περαιτέρω κατάρτιση τους, καθώς μέσω αυτής θα εξελιχθούν ακόμα περισσότερο επαγγελματικά και προσωπικά αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους στην πράξη με αποτελεσματική προσέγγιση. Βέβαια, ισχυροποιείται ακόμα και από το 39,2% των διδασκόντων επιθυμεί να συμμετέχει σε αυτά.

Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο Goleman (1998) τονίζει τη σπουδαιότητα της δια βίου επιμόρφωσης ΚΣΜ, καθώς ακόμα και όσοι θεωρούν ότι έχουν υψηλές δεξιότητες, δύναται να δυσκολεύονται να τις εφαρμόσουν επιτυχώς στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, οι Παπαδάκης, Βελισσάριος και Φραγκούλη (2003) περιγράφουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως το συνδυασμό των ενεργειών που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή προγραμμάτων με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις, να αναβαθμίσουν και να προάγουν περαιτέρω τις δεξιότητές των διδασκόντων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Επιπροσθέτως, δύο πολύ ελπιδοφόρα ευρήματα είναι αφενός η προσπάθεια που διενεργείται άνω του 80% των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν δραστηριότητες εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μελών της τάξης τους, αφετέρου το σημαντικά μεγάλο ποσοστό 79,9% που συμφωνεί στην ένταξη της ΣΝ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι κρίσιμα στοιχεία γιατί οι διδάσκοντες φαίνεται να διακρίνουν την απουσία ΚΣΜ από τα αναλυτικά προγράμματα και είναι πρόθυμοι σε μια ενδεχόμενη μεταβολή της

μαθησιακής διαδικασίας. Συνολικά, οι περισσότερες από τις παρατηρούμενες συσχετίσεις δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παρ' όλα αυτά, εντοπίζονται τάσεις που δείχνουν τη σύνδεση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη διδακτική πρακτική, τις επαγγελματικές βαθμίδες και την εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτά τα αποτελέσματα αποτελούν μια βάση για περαιτέρω έρευνα, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του ρόλου της ΣΝ στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, από τα αποτελέσματα της έρευνας τεκμαίρεται ότι η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας δύναται να βοηθήσει στην ομαλή μετάβαση και την ολιστική προσέγγιση των προγραμμάτων ΚΣΜ αποφέροντας καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, ο Goleman (όπως αναφέρεται στον Βουτυρά, 2021) έχει υπογραμμίσει ότι είναι μεγάλης σημασίας η εκμάθηση αυτών των προγραμμάτων και των δεξιοτήτων να πραγματοποιείται με ενθουσιασμό και θέληση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Συμπεράσματα – Συζήτηση

#### 6.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Μέσω της ενδελεχούς βιβλιογραφικής και ερευνητικής ανασκόπησης, συμπεριλαμβανομένης της παρούσας εργασίας, αναδεικνύονται τα πολυσχιδή οφέλη της ένταξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως έχει προαναφερθεί, η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις όπως ο ατομικισμός, η οικονομική ανέχεια, η βία και η καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η οικονομική κρίση, η αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας, η επιδείνωση της ψυχικής υγείας και η έλλειψη επαρκούς κρατικής στήριξης έχουν οξύνει αυτά τα φαινόμενα.

Τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Goleman (2005), εστιάζουν στην πρόληψη της βίας, την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών ουσιών και γενικότερα στην

καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία του ατόμου. Επίσης, τονίζει ότι η καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων, ικανών να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Παράλληλα, η ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στο φαινόμενο του αποπροσανατολισμού της κοινής γνώμης που παρατηρείται στην Ελλάδα, όπου από πολλά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, με το συγκερασμό της εκάστοτε κυβερνώσας αρχής, παρουσιάζεται συχνά μια μεροληπτική εικόνα των καταστάσεων. Το γεγονός αυτό συμβάλλει ώστε η χώρα να κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη όσον αφορά την ελευθερία του Τύπου.

Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι οι ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν είχαν σαφείς και ξεκάθαρους στόχους. Οποιαδήποτε αλλαγή έχει πραγματοποιηθεί υπόκειται στα συμφέροντα και στη δικαιοδοσία της εκάστοτε κυβερνητικής εξουσίας χωρίς αντικειμενικά κριτήρια, καθώς φαίνεται σε εκπαιδευτικά θέματα να εκλείπει η κοινωνική συναίνεση από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Η άμεση συμμετοχή του ελληνικού λαού περιορίζεται στην επίλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων μέσω της οποίας υποδηλώνεται έλλειψη υπευθυνότητας και στρατηγικής γύρω από τα θέματα της παιδείας, με απότοκο μιας μη εναρμονισμένης διαδικασίας με τις θεωρητικές βάσεις της ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Επιπροσθέτως, πολλοί διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO, η Ε.Ε. ήδη προωθούν την ένταξη της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης και έχουν ήδη καλέσει τις χώρες να ακολουθήσουν στην υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων κρίνεται υψίστης σημασίας καθώς η Ελλάδα ως μέλος της Ε.Ε. έχει καθήκον να συγκλίνει με τις εκπαιδευτικές πολιτικές αυτής, όπως όλα τα κράτη – μέλη.

Επιπλέον, έχει δεσμευτεί στην Ατζέντα 2030 προαπαιτούμενο της εφαρμογής της ΚΣΜ προκειμένου να μπορέσουν να επιτευχθούν εξίσου και οι στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Αφού μία από τις βασικές πτυχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης, η οποία

αποσκοπεί στην ανάπτυξη θεμελιωδών αξιών και στάσεων που προάγουν τη βιωσιμότητα, ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη συμπόνια προς τους άλλους και τον πλανήτη, καθώς και στην ενστάλαξη κινήτρων που θα οδηγήσουν σε ηγεσία για τη θετική αλλαγή (UNESCO, 2020).

Άρα, το ελληνικό κράτος οφείλει να διερευνήσει, να σχεδιάσει, να επιμορφώσει, να εφαρμόσει, να αξιολογήσει και να καταγράψει την πορεία των Προγραμμάτων ΚΣΜ στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ενώ μέσω της ΚΣΜ είναι εφικτό να επιτευχθεί η υιοθέτηση πρακτικών που βασίζονται στην αλληλεγγύη, τη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση μέσω αναστοχασμού των επιβλαβών τρόπων ζωής.

Αρκετές έρευνες έδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό. Από την παρούσα έρευνα απορρέει το συμπέρασμα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ότι ένα μικρό ποσοστό των μαθητών είναι σε θέση να διαχειριστεί συχνά τα συναισθήματά του, ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αδυνατεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα του περιβάλλοντός του και δεν έχει κατακτήσει την ενσυναίσθηση.

Ενώ, αναφορικά με τους διδάσκοντες ένα σημαντικό αξιολογικό ποσοστό είναι ένθερμο για την ένταξη της ΣΝ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και από άλλες έρευνες αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ΣΝ δύναται να δημιουργούν θετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, διαχειρίζονται το πλαίσιο της τάξης και υποστηρίζουν τους μαθητές σε συναισθηματικό επίπεδο (Jennings & Greenberg, 2009). Με τη ΣΝ βελτιώνονται οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές, προάγοντας την συνεργασία και την επικοινωνία (Sutton & Wheatley, 2003). Τέλος, συμβάλλουν στη διαχείριση του άγχους και προλαμβάνουν την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) (Brackett, Rivers & Salovey, 2011).

Όσον αφορά τους μαθητές, αποδεικνύεται από περίπου 500 μελέτες, αύξηση ακαδημαϊκής επίδοσης, βελτιωμένες σχέσεις τόσο οι μαθητές με τους συμμαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και μείωση συγκρούσεων και δημιουργία ενός πιο θετικού κλίματος στην τάξη (Weissberg et al., 2016). Έχουν παρατηρηθεί θετικές στάσεις προς το σχολείο, με την αύξηση των κινήτρων και το αίσθημα του ανήκειν σε

μια κοινότητα (Zins et al., 2004). Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι η ΚΣΜ προσφέρει οφέλη στην ψυχική υγεία των μαθητών (Merrell & Gueldner, 2010).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση στη συναισθηματική βιωσιμότητα είναι κομβικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Αναγνωρίζεται επίσημα ότι η ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων είναι το ίδιο κρίσιμη και απαραίτητη με άλλους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική (Allan, 2016).

Κατά συνέπεια, απαιτείται να υπάρξει έγκαιρη ανταπόκριση στις πολυδιάστατες αυτές προκλήσεις που μαστίζουν την ανθρωπότητα, καθώς έχει σημαντικό αντίκτυπο στον επαναπροσδιορισμό της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (López-Cassá and Pérez – Escoda, 2020 · Cristónão, 2021). Έχει φτάσει το πλήρωμα του χρόνου για μια ριζική αναμόρφωση των κοινωνιών με σκοπό τη συνεργασία και την ευημερία, όπου οι άνθρωποι χρειάζεται να φροντίζουν το συνάνθρωπο και όλοι μαζί να προστατεύουν τον πλανήτη για να τον παραλάβουν οι επερχόμενες γενιές. Οι Drigas και Paroutsi (2018) θεωρούν ότι αν στόχος είναι η καλύτερη συνύπαρξη, αλλά και η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, πρέπει να δοθεί έμφαση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

## 6.2 Προτάσεις Πολιτικής

Πρωτίστως, είναι επιβεβλημένη η ολιστική αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η εφαρμογή των προγραμμάτων ΣΝ μπορεί να ξεκινήσει σταδιακά από πιλοτικά σχολεία και να διευρυνθεί με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ως επιβλέπων θα μπορούσε να οριστεί ένας αντικειμενικός οργανισμός, λ.χ. ο CASEL, ο οποίος λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους. Ωστόσο, χρειάζεται να υπάρξει ξεκάθαρο και σαφές πλαίσιο το οποίο θα καθορίζεται από αμερόληπτους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που να μην εφάπτεται με κάποια πολιτική παρέμβαση για περαιτέρω διασφάλιση της αντικειμενικότητας.

Ακόμη, προτείνεται η ανάπτυξη ενός συστηματικού και αποτελεσματικού προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, με πρακτικά εργαλεία, διαρκή υποστήριξη και τακτική αξιολόγηση. Τα προγράμματα είναι απαραίτητο να προσεγγιστούν διεπιστημονικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών με ψυχολόγους και άλλους ειδικούς για την ολοκληρωμένη στρατηγική της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επιπλέον, η ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης και εκπαίδευσης γονέων είναι σημαντική, ώστε να υπάρχει σύμπραξη μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Κρίνεται καταλυτικό να αναδειχθεί περαιτέρω η σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία των μαθητών για να επιτευχθεί σύνδεση με την αγορά εργασίας.

Εξίσου, κομβικής σημασίας αποτελεί η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας μέσω ενημερωτικών δράσεων για την ενίσχυση της κοινωνικής συναίνεσης σχετικά με την αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών σχετικά με τα οικονομικά οφέλη που μπορεί να αποφέρει η ΣΝ αρχικά στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και σε ένα κράτος γενικότερα. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να διενεργηθούν περισσότερες μελέτες αναφορικά με την ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Η ένταξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην  
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

### Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. Φύλο

- Άνδρας  
 Γυναίκα  
 Άλλο

#### 2. Ηλικία

- 22 - 30  
 31 - 40  
 41 - 50  
 51 - 60  
 61 και άνω

#### 3. Εργάζεστε σε

- Δημόσιο σχολείο  
 Ιδιωτικό σχολείο  
 Άλλο

#### 4. Ειδικότητα

- ο/η Νηπιαγωγός
- ο/η Δάσκαλος/ Δασκάλα
- ο/η Καθηγητής/ Καθηγήτρια
- ο/η Υποδιευθυντής/ Υποδιευθύντρια
- ο/η Διευθυντής/ Διευθύντρια

#### 5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

- Κάτοχος Πτυχίου
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος Διδακτορικού

#### 6. Έτη Διδακτικής Εμπειρίας

- 0 – 5
- 6 – 10
- 11 – 15
- 16 – 20
- 21 και άνω



## Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη

7. Γνωρίζετε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ);

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Αρκετά
- Ελάχιστα
- Καθόλου

8. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη ΣΝ;

- Ναι, έχω παρακολουθήσει
- Ναι και θα ήθελα να παρακολουθήσω κι άλλα στο μέλλον
- Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει
- Όχι, αλλά θα ήθελα να παρακολουθήσω
- Όχι, δε με ενδιαφέρει το θέμα

9. Οι δραστηριότητες που εφαρμόζετε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μαθητών / μαθητριών σας;

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**10.** Γνωρίζετε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέεται με τη ΣΝ;

- Ναι
- Όχι
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**11.** Γνωρίζετε ότι η ΣΝ είναι συνδεδεμένη με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών;

- Ναι
- Όχι
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**12.** Γνωρίζετε για το ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ όσον αφορά την ανάπτυξη μαλακών δεξιοτήτων (soft skills) και την προσωπική ευημερία του ατόμου;

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

## Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των μαθητών/μαθητριών

*Οι μαθητές/μαθήτριές μου*

**13.** Μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**14.** Αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι γύρω τους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**15.** Τους είναι εύκολο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λόγια.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**16.**Είναι σε θέση να συγκρατούν το θυμό τους και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**17.**Μπορούν με ευκολία να μπουν στη θέση των άλλων και να αναγνωρίσουν πώς αισθάνονται.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**18.**Επικοινωνούν στους άλλους το πώς αισθάνονται μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**19.** Εκδηλώνουν πραγματικό ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει σε κάποιον άλλον και αισθάνονται συμπόνια για αυτόν.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**20.** Είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

### **Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών**

**21.** Είμαι σε θέση να εκφράσω και να ξεχωρίσω τα συναισθήματά μου.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**22.** Αντιλαμβάνομαι πώς αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω μου ανάλογα τη συμπεριφορά τους.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**23.** Σε κρίσιμες καταστάσεις διατηρώ την ψυχραιμία μου.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

**24.** Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους σε ορισμένες καταστάσεις.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**25.** Δείχνω στους/στις μαθητές/μαθήτριές μου πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να έχουν υπομονή, να παραμένουν ήρεμοι/ήρεμες και να εκφράζονται με λόγια.

- Πάντα
- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ
- Δεν ξέρω/Δεν απαντώ

**26.** Θεωρώ πως η ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Φύλο	189	0	1	.86	.345
Ηλικία	189	0	4	1.29	1.064
Βαθμίδα Εργασίας	189	0	2	.56	.787
Ειδικότητα	189	0	4	1.20	.972
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	189	0	2	.60	.532
Έτη Διδακτικής Εμπειρίας	189	0	4	1.32	1.518
Γνωρίζετε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ);	189	0	4	1.24	.894
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη ΣΝ;	189	0	4	1.87	1.124
Οι δραστηριότητες που εφαρμόζετε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι εφάμιλλες με τα συναισθήματα των μαθητών / μαθητριών σας;	189	0	4	1.13	.791
Γνωρίζετε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού συνδέεται με τη ΣΝ;	189	0	2	.12	.427
Γνωρίζετε ότι η ΣΝ είναι συνδεδεμένη με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών;	189	0	2	.16	.468
Γνωρίζετε για το ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ όσον αφορά την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και την προσωπική ευημερία του ατόμου;	189	0	4	1.13	.854



Μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους.	189	0	4	1.42	.792
Αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι γύρω τους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.	189	0	4	1.43	.670
Τους είναι εύκολο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λόγια.	189	0	4	1.69	.620
Είναι σε θέση να συγκρατούν το θυμό τους και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.	189	1	4	1.89	.595
Μπορούν με ευκολία να μπουν στη θέση των άλλων και να αναγνωρίσουν πώς αισθάνονται.	189	0	4	1.94	.670
Επικοινωνούν στους άλλους το πώς αισθάνονται μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους.	189	0	4	1.21	.705
Εκδηλώνουν πραγματικό ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει σε κάποιον άλλον και αισθάνονται συμπόνια για αυτόν.	189	0	4	1.47	.782
Είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.	189	1	4	1.75	.756
Είμαι σε θέση να εκφράσω και να ξεχωρίσω τα συναισθήματά μου.	189	0	2	.74	.509
Αντιλαμβάνομαι πώς αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω μου ανάλογα τη συμπεριφορά τους.	189	0	4	.74	.566

Σε κρίσιμες καταστάσεις διατηρώ την ψυχραιμία μου.	189	0	4	.90	.585
Βοηθώ τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι συμμαθητές/συμμαθήτριές τους σε ορισμένες καταστάσεις.	189	0	4	.54	.672
Δείχνω στους/στις μαθητές/μαθήτριές μου πώς να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να έχουν υπομονή, να παραμένουν ήρεμοι/ήρεμες και να εκφράζονται με λόγια.	189	0	4	.63	.683
Θεωρώ πως η ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητη στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.	189	0	2	.38	.766
Valid N (listwise)	189				

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Έλλην

Ασπρουλάκης, Ν. (1979) *Νόμοι και άρχοντες σε σχέση με το παιδευτικό πρόβλημα στον Πλάτωνα*. Διδακτορική διατριβή.

Βουτυράς, Ν. (Επιμ.) (2021) *HBR'S 10 MUST READS. Συναισθηματική Νοημοσύνη*. (Μπαρουζής, Χ. Μτφ.). Ψυχογιός.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Gutenberg.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Διαμαντοπούλου, Μ. (2021). *Ηλεκτρονικό περιβάλλον για την κατάρτιση των νηπιαγωγών στις κοινωνικο – συναισθηματικές δεξιότητες* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68–97. <https://doi.org/10.12681/jret.10225>

Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF. (2015). Έκθεση η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. Επιστημονικά Υπεύθυνος Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης Αθήνα. <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2015/children-ingreece-2015.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2023). *Η χρήση αντικαταθλιπτικών στην Ευρώπη: Στατιστικά στοιχεία*. Euronews. <https://www.euronews.com/health/2023/09/09/europes-mental-health-crisis-in-data-which-country-uses-the-most-antidepressants>

Ζαμπάρας, Μ. (2019). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση με στόχο την κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο της υγείας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. <https://slideplayer.gr/slide/18111934/>

Ηνωμένα Έθνη, (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/greek-ellinika>

Ηνωμένα Έθνη, (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

Ιγνάσιο Ραμονέ [https://www.monde-diplomatique.gr/IMG/pdf/diplo\\_el\\_20\\_ans.pdf](https://www.monde-diplomatique.gr/IMG/pdf/diplo_el_20_ans.pdf)

Ίδρυμα Έρευνας & Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΕΠΨΥ). (2023). *Έρευνα HBSC – WHO για την ψυχική υγεία*. <https://www.epipsi.gr/index.php/research/97-ereuna-hbsc-who/>

Κακανά, Δ.Μ., Γκαραγκούνη – Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση – Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ., & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 78-102. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.10535>.

Καλεράντε, Ε. (2015). Η εκπαιδευτική πολιτική για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (1980 – 2012): Από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία και στην εκπαιδευτική εφαρμογή. Στο Γ. Νικολάου, & Κ. Κώτσης (Επιμ.), *Περιβάλλον – Γεωγραφία – Εκπαίδευση. Τιμητικός Τόμος για τον ομότιμο καθηγητή Απόστολο Κατσίκη* (σσ. 414 – 436). Πεδίο.

Κάλφα, Μ., & Χατζηφωτίου, Σ. (2021). Η αποτύπωση της έμφυλης βίας και της γυναικοκτονίας στον δημόσιο λόγο. Στο Ν. Βάιου, Γ. Πετράκη και Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Έμφυλη βία – Βία κατά των γυναικών* (σσ.243 – 255).

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία* (2η εκδ.). Ελληνικά Γράμματα.

Καράκωστας, Ι. (1998). *Το Δίκαιο των ΜΜΕ*.

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). (2021). *Η βία κατά των γυναικών σε αριθμούς*.  
<https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/11/2h-ethsia-ekthesi.pdf>

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. (1998)

Λιαράκου, Γ. (2011). Η ένταξη της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (1987 – 2005). Στο Χ. Βλασσοπούλου, & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 239 – 258). Πεδίο.

Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, 103(104), 133 – 144.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους», Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «*Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές*», 8-9 Δεκεμβρίου 2000, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. [www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis](http://www.geocities.com/pee2000mac/diorganoseis)

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμος β): Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. ΕΑΠ

Μπαντή, Α. (2020). *Προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - Παραδείγματα από τη διεθνή και ελληνική πραγματικότητα* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Τόμος Α', Δ' έκδοση. Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τόμος Β'. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959-1964-1976/77-1985-1997/98*. (Δ' έκδ.). Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (; ). Ελληνικά Γράμματα.

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

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Gutenberg.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Καστανιώτης.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.

Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική Ι : Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1252>

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Μεταίχμιο.

Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α., & Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/227>

Σύνταγμα Watch. (n.d.). *Το φαινόμενο SLAPP: Η πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προστασία της ελευθερίας της έκφρασης*. <https://www.syntagmawatch.gr/trending-issues/to-fainomeno-slapp-h-prwtovoulia-ths-eyrwpaikis-epitropis-gia-prostasia-ths-elftherias-ths-ekfrashs/>

Τερέζης, Χ. (1998). *Θέματα Αριστοτελικής φιλοσοφίας*. Τυπωθήτω.

Τίγκας, Ι. & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44 – 58. <http://dx.doi.org/10.12681/ees.19550>

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς – Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. (n.d.). *Κατευθυντήριες γραμμές για τη συναισθηματική αγωγή*. <https://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/KESXOPSY.pdf>

- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. (Ε΄ Έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτεινός Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950 – 2020): Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Comparative and International Education Review*, 24, 33 – 63.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155 – 175.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., & Λαμπροπούλου, Α. (2008). *Στήριξη των Παιδιών σε Καταστάσεις Κρίσεων*. Τυπωθήτω.
- Χρυσafiδης, Κ. (2002). *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία*. Gutenberg.
- Χρυσafiδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης* (2η εκδ.). Δίπτυχο.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Al – Bawaliz, A., Arbeyat, A., & Hamadneh, M., (2015). Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88 – 95
- Anagnostopoulou, P., & Drigas, A. (2020). ICTs, Mindfulness and Emotional Intelligence in InterNational Educational Policies. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 8(4), pp. 48 – 60. <https://doi.org/10.3991/ijes.v8i4.18543>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S. & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998)

measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555 – 562. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)

Averdijk M., Zirk – Sadowski J., Ribeaud D., Eisner M. (2016). Long – term effects of two childhood psychosocial interventions on adolescent delinquency, substance use, and antisocial behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Experimental Criminology*, 12 (1), 21 – 47. <https://doi.org/10.5167/uzh-166362>

Banu, P., (2024). Unleashing Academic Potential: Emotional Intelligence in Education. *Rabindra Bharati University Journal of Economics*, 17, (1), 23 – 33.

Bardon, L., Dona, D., & Symons, F. (2008). Extending Classwide Social Skills Interventions to At – Risk Minority Students: A Preliminary Application of Randomization Tests Combined With Single – Subject Design Methodology. *Behavioral Disorders*. 33. 141 – 152. <http://dx.doi.org/10.1177/019874290803300302>

Bar – On, R. (1988). The Development of an Operational Concept of Psychological Well-Being. doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

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

Bar – On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar – On, R. and Parker, J.D.A. (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development Assessment and Application*. Jossey Bass.

Bar – On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thorne, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107 – 1118. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)

Bar – On, R. (2001). Emotional intelligence and self – actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82 – 97). Psychology Press.

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



- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508 – 544.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy. Process, Themes and Impact*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088579>
- Bennet, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology*, 157 (3), 267 – 274. <https://doi.org/10.1080/00221325.1996.9914864>
- Berlibayeva, M. (2021). Basic techniques and methods of developing emotional intelligence in preschool children. *Pedagogy and Psychology*, 1, 176 – 185. <https://doi.org/10.51889/2021-1.2077-6861.24>
- Besharat, M. A. (2007). Psychometric properties of Farsi version of the emotional intelligence scale – 41 (FEIS – 41). *Personality and Individual Differences*, 43, 991 – 1000. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.020>
- Bester, M., Jonker, C. S., & Nel, J. A. (2013). Confirming the factor structure of the 41- item version of the Schutte Emotional Intelligence scale. *Journal of Psychology in Africa*, 23, 213 – 221. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820617>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135 – 150). The Guilford Press.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The Development of Intelligence in Children: The Binet-Simon Scale*. Williams & Wilkins. <https://doi.org/10.1037/11069-000>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & López – Cassá, E. (2020). *Educación Emocional: 50 preguntas y respuestas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Ateneo.
- Blakemore, K. (2003). *Social Policy: An Introduction*. Open University Press.

Blaug, M. (1987). *The economics of education and the education of an economist*. Edward Elgar Publishing Limited.

Borg, M., Riding, R., & Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology, 11*, 59 – 75. <https://doi.org/10.1080/0144341910110104>

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competencies in Emotional Intelligence. In R. Bar – On, & J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343 – 362). Jossey – Bass.

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. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 1387 – 1402. <https://doi.org/10.1016/S0191-8869>

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed., pp. 192 – 208). Psychology Press

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007) Emotional intelligence in the classroom: Skill – based training for teachers and students. In: Ciarrochi J and Mayer JD (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88 – 103. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory – driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144 – 161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. TalentSmart.

Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). Θεοχαράκη, Ε. (Μτφρ). Τυπωθήτω.

Bruno, K., England, E., & Chambliss, C. (2002). *Social and emotional learning program for elementary school students*.

Bukantaite, D., Misiunaite, S., & Slentneriene, V. (2007) Estetiniu kategoriju ir emociju raiska profesineje mokykloje (Aesthetic categories and expression of emotions at vocational school), *14*, 10 – 23.

Burrus, J., Betancourt, A., Holtzman, S., Minsky, J., MacCann, C., & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence relates to well – being: evidence from the situational judgment test of emotional management. *Applied Psychology – Health and Well Being*, *4*, 151 – 166. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01066.x>

Calero, M., Mayoral, O., Ull, M.A., & Vilches, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en secundaria. *Enseñanza de las ciencias*, *37*, 157 – 175. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605>

Canto, J., Fernández – Berrocal, P., Guerrero, F., Extremera, N. (2005). Función Protectora de las Habilidades Emocionales en las Adicciones. In *Psicología Social y Problemas Sociales*, Romay, J., Martinez, R., Garcia, M., Eds. Biblioteca Nueva: pp. 583 – 590.

CASEL. (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs preschool and elementary school edition*. CASEL.

Cebrián, G. & Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en educación para la sostenibilidad: Un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza Cienc.* 2014, *32*, 29 – 49. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>

Cebrian, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. *Sustainability* 2020, *12*, 579. <https://doi.org/10.3390/su12020579>

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *22*(8), 1042 – 1054.

Chapman, B. P., & Hayslip, B. (2005). Incremental validity of a measure of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 85, 154 – 169. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502\\_08](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502_08)

Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. Jossey – Bass.

Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 110 – 126. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well – being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, 173, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

Ciarrochi, J., & Mayer, J. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. Psychology Press.

Cobb, C. D., & Mayer, J. D., 2000. Emotional intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, 58(3), 14 – 18

Coetsee, C., & Schaap, P. (2005). The relationship between leadership behavior, outcomes of leadership and emotional intelligence. *Journal of Industrial Psychology*, 31 (3), 31 – 38. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v31i3.207>

Cohen, N. J., Farnia, F., & Im – Bolter, N. (2013). Higher order language competence and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 733 – 744. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12060>

Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL). (2019a). Ohio Department of Education. <https://education.ohio.gov/Topics/Learning-in-Ohio/Socialand-Emotional-Learning/Collaborative-for-Academic-Social-and-Emotional>

Collaborative for academic, social, and emotional learning, (CASEL). (2019b). Insights from the 2019 SEL exchange. <https://myemail.constantcontact.com/Insights-from-the-2019-SELExchange.html?soid=1102502724018&aid=Gsg05Z162OA>

Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL). (2020). <https://casel.org/what-is-sel/>

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.

Daghbashyan, Z., & Harsman, B. (2014). University choice and entrepreneurship. *Small Business Economics*, 42, 729 – 746. <https://doi.org/10.1007/s11187-013-9501-0>

Davies, P., & Mangan, J. (2008). Embedding threshold concepts: from theory to pedagogical principles to learning activities. In *Threshold concepts within the disciplines*, 16, 37 – 50. [https://doi.org/10.1163/9789460911477\\_004](https://doi.org/10.1163/9789460911477_004)

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271 – 275. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.271>

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston. Retrieved from the Library of Congress. <https://www.loc.gov/item/09018944/>

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει: ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*. Μιχαλοπούλου, Μ. (Μτφ). Γλάρος

Doron, J., Stephan, Y., & Le Scanff, C. (2013). Coping strategies: a review of literature in sport and academic contexts. *European Review of Applied Psychology – Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63, 303 – 313.

Drigas, A. & Papoutsis, C. (2018) A new layered model on emotional intelligence, *Behavioral Sciences*, 8 (5) . <https://doi.org/10.3390/bs8050045>.

Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80 – 90

Duhon – Haynes, G., Duhon – Sells, R., Sells, H., and Duhon – Ross, A. (1996). *Peace Education: Enhancing Caring Skills and Emotional Intelligence in Children* (Report No. CG027266). Counseling and Personnel Services.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405 – 432.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350 – 383
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* ( Βεργιοπούλου, Α. Μτφ.). Πατάκη
- Education GPS, OECD (2023). *Greece. Overview of the education system (EAG 2023)*. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=GRC&treshold=5&topic=EO>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab – Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. (2000). Primary prevention: Educational approaches enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70 (5), 186 – 190. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social - emotional learning*. International Academy of Education. IAE, International Bureau of Education. Educational Practices Series. <http://www.iaaed.org/downloads/prac11e.pdf>
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M.Á. (2021). *Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development*. *Sustainability*, 13 (4), 1 – 18. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Eurostat (2023). Government expenditure on education. [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Government\\_expenditure\\_on\\_education](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Government_expenditure_on_education)
- Evers, A., & Sieverding, M. (2014). Why do highly qualified women (still) earn less? Gender differences in long-term predictors of career success. *Psychology of Women Quarterly*, 38, 93 – 106. <https://doi.org/10.1177/0361684313498071>

- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325 – 331. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550>
- Fernández – Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical overview of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7 – 12.
- Fernández – Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education.
- Fien, J., & Tilbury, D., (2002). *The global challenge of sustainability*. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (eds), *Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge* (pp.1 – 12). IUCN
- Finley, D., Pettinger, A., Rutherford, T., & Timmes, V. (2000). *Developing emotional intelligence in a multiage classroom*. Saint Xavier University & Skylight Professional Development.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2015). *The NEW meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1975). *The shattered mind: the person after brain damage*. Knopf
- Gardner, H. (1983 & Second Edition: 1993). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. Basic Books
- Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2012) Emotional intelligence through the Bhagavad-Gita. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1 (2), 73 – 80. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.v1i2.83>
- George, J. M., (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027 – 1055. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726700538001>
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424 – 435. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Gignac, G. E., Palmer, B. R., Manocha, R., & Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the schutte self-report emotional intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor

analysis. *Personality and Individual Differences*, 39, 1029 – 1042.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.014>

Ginsburg, M.B., Cooper S., Raghu R., & Zegarra H.(1990). National and World – System Explanations of Educational Reform. *Comparative Education Review*, 34(4), 474 – 499.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49 – 50.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2000). *Emotional Intelligence: Leadership That Gets Results*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2000/03/leadership-that-gets-results>

Goleman, D., & Cherniss, C. (2001). The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations (pp. 121 – 128). Jossey – Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002) *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.

Gore, S. W. (2000). *Enhancing students' emotional intelligence and social adeptness*.

Gowri, U., & Keerthi, K. (2010). Emotional intelligence among middle school teachers With reference to nagapatinam district, Tamil Nadu. *International Journal of Management*, 1 (2).

Grinspan, D., Hemphill, A., & Nowicki, J. S. (2003). Improving the ability of elementary school – age children to identify emotion in facial expression. *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (1), 88 – 100. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320309597505>

Harman, G. (1984). Conceptual and theoretical issues. In J. R. Hough (Ed.), *Educational policy: An international survey* (pp. 13 – 29). Croom Helm.

Hasan, M. M., & Chowdhury, S. A. (2023b). Relationship Between Education, Emotional Intelligence, and Sustainable Behavior Change Among College Students in Bangladesh. *Education & Learning in Developing Nations*, 1(1), 1 – 4.  
<https://doi.org/10.26480/eldn.01.2023.01.04>



- Heckman J. (2012) *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reducedeficits-strengthen-the-economy/>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self – efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 116 – 124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Heslep, R.D. (1987). Conceptual sources of controversy about educational policies. *Educational Theory*, 37 (4), 415 – 433. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00423.x>
- House, E. (2000). Economic change, educational policy formation and the role of the state, in : Altrichter, H. and Elliott, J. (eds) *Images of Educational Change*. The Open University Press, 13 – 19.
- Houssaye, J. (Επ.) (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της σκέψης. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robbin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferriere, Cousinet, Freinet, Neil, Rogers*. (Καρακατσάνη, Δ. Μτφ.) Μεταίχμιο
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252 – 272. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(87\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(87)90014-1)
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235 – 254.
- Immordino – Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3 – 10.
- Jagers, R. J., Rivas – Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity and social and emotional learning: A cultural analysis. CASEL. <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf>
- Jagers, R. J., Rivas – Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162 – 184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491 – 525.

Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion – Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., et al. (2017). *Navigating social and emotional learning from the inside out; Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (elementary school focus)*. Wallace.

Kazamias, A., & Roussakis, Y. (2003). Crisis and Reform in Greek Education, *European Education*, 35(3), 7 – 30. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-493435037>

Kolb, K., & Weede, S. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2020). *PATHS: An introduction to the curriculum*. Routledge.

Lall, S. (2001). *Competitiveness, technology and skills*. Edward Elgar.

Lambert, E. and N. Hogan, (2009), The Importance of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Shaping Turnover Intent A Test of a Causal Model, *Criminal Justice Review*, 1 (34), 96-118.

Lapteva Yu.A., Morozova I.S. (2016). Emotional Development Of Preschool Children. Bulletin of Kemerovo State University. 3, 51 – 55. <http://dx.doi.org/10.21603/2078-8975-2016-3-51-55>

Leung, D. Y. P. & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 19(2), 129 – 141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>

Light, R. (2003). The joy of learning: Emotion and learning in games through TGfU. *New Zealand Physical Educator*, 36(1), 93.

Lipnevich, A. A., MacCann, C., Bertling, J. P., Naemi, B., & Roberts, R. D. (2012). Emotional reactions toward school situations: relationships with academic outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 387 – 401. <https://doi.org/10.1177/0734282912449445>

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641 – 658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)

- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social Interaction. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018 – 1034. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79 – 93). Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Salovey, P., & Gil – Olarte, P. (2006). The role of perceived emotional intelligence in academic achievement and social functioning. *Psicothema*, 18(S), 112 – 117.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2011). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 3(1), 97 – 104. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Lovat, T., & Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer.
- Lundvall, B., & Lorenz, E. (2012) Social investment in the globalising learning economy: A European perspective. In N. Morel, B., Palier, & Palme, J. (Eds.), *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies, challenges* (pp. 235 – 260). Policy Press.
- MacCann, C., Wang, L. J., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2010). Emotional intelligence and the eye of the beholder: comparing self – and parent – rated situational judgments in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44, 673 – 676. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.08.009>
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). New directions in assessing emotional competencies from kindergarten to college. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 315-319. <https://doi.org/10.1177/0734282912449438>
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second – stratum factor of intelligence: evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14, 358 – 374. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034755>

Mahfouz, J., & Anthony – Stevens, V. (2020). Why trouble SEL? The need for cultural relevance in SEL. *Occasional Paper Series*, 43(6). <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paperseries/vol2020/iss43/6>

Marshall, A. (1966). *Principles of economics*. 8th edition. Macmillan.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J., (2003). *Classroom management that works: Research – based strategies for every teacher*. ASC

Mateu – Martinez, O., Piqueras, J. A., Jiménez – Albiar, M. I., Espada, J. P., Carballo, J. L., & Orgilés, M. (2013). Effectiveness of a brief cognitive-behavioral prevention program for social rejection in children. *Terapia Psicológica*, 31, 187 – 195.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P.Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3 – 31). Basic Books

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267 – 298. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

Mayer, J.D., & Cobb, C.D. (2000) Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163 – 183. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009093231445>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual. Multi Health Systems.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577 – 603. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>

Mehta, S., & Singh, M. (2013). Development of the Emotional Intelligence Scale. *International journal of management & information technology*, 8(1), 1252 – 1264. <https://doi.org/10.24297/ijmit.v8i1.689>

- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation in high school students. *Psicothema*, *18*, 112 – 117.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Abd Halil, N. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *90*, 303 – 312. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.095>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools: Training, integration, and sustainability. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education* (pp. 27 – 50). Springer, Cham
- Neale, S., Spencer – Arnell, L., & Wilson, L. (2009). *Emotional intelligence coaching : improving performance for leaders, coaches, and the individual*.
- Neophytou, L. (2012). Emotional intelligence and educational reform, *Educational Review*, *65*(2), 140 – 154. <http://doi.org/10.1080/00131911.2011.648171>
- Nias, J. (1981). ‘Commitment’ and Motivation in Primary School Teachers. *Educational Review*, *33*(3), 182 – 190. <https://doi.org/10.1080/0013191810330302>
- Njuii, W., H. (2018) Enhancing learner transformation through holistic quality education by integrating emotional intelligence in curriculum in learning institutions in Kenya, *European Journal of Education Studies*, *4*(9), 187 – 207. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1298727>
- Ohman, A., Flykt, A., & Esteves, F. (2001). Emotion drives attention: Detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*, 466 – 478. <http://dx.doi.org/10.1037//0096-3445.130.3.466>
- Olds, D. L., Holmberg, J. R., Donelan-McCall, N., Luckey, D. W., Knudtson, M. D., & Robinson, J. (2014). Effects of home visits by paraprofessionals and by nurses on children follow – up of a randomized trial at ages 6 and 9 years. *Jama Pediatrics*, *168*, 114 – 121. <http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.3817>
- Organization for Economic Co – operation and Development. (2004). Pilot Review of the Quality and Equity of Schooling Outcomes In Denmark. Organization for Economic Co – operation and Development. <http://www.uvm.dk2004>

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323 – 367. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Osterman, K. F. (2010). *Teacher practice and students' sense of belonging*. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239 – 260). Springer.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill – Palmer Quarterly*, 40, 157 – 169.
- Parker, J., & Asher, S. A. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accept children “at risk”? *Psychological Bulletin*, 102, 357 – 389.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. John Wiley & Sons.
- Parker, J. D., 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.
- Patrick, J., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521 – 1558. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00299>
- Pascucci, M. (2004). *Teachers and their problems: Pedagogy and school*. Carrocci.
- Payne, W. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self - integration; relating to fear, pain and desire*.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloody, M. R., Trompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179 – 184. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to*

*eighth-grade students: Findings from three scientific reviews.* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91 – 105.

Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Götz, T. (2017). *Emotions at school.* Routledge.

Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: a meta-analytic review. *Learning and Individual Differences, 28*, 20 – 33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15* (6), 425 – 448.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2004). Trait emotional intelligence: A new perspective. *European Journal of Psychological Assessment, 20*(1), 39 – 50. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.1.39>

Phye, G. D., Schutz, P., & Pekrun, R. (2011). *Emotion in education.* Elsevier.

Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60*(1), 37 – 51. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1990.TB00920.X>

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31*(1), 60 – 76. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034309360436>

Popkewitz, T. (1988). Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest. *Educational Theory, 38* (1), 77 – 93. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1988.00077.x>

Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research.* Teachers College Press.

- Pozo – Rico, T., Sánchez, B., Castejón, J. L., & Gilar, R. (2018). Training Course On Emotional Intelligence: The Experience of Emotional Intelligence in a Secondary Education Project. *Publicaciones*, 48(2), 235 – 255. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8342>
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1986). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *WorldDevelopment*, 22(9), 1325 – 1343.
- Puertas – Molero, P., Zurita – Ortega, F., Chacón – Cuberos, R., Castro – Sánchez, M., Ramírez – Granizo, I., & González – Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta analysis, *Anales de Psicología*, 36 (1), 84 – 91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Radford, J. (1992). Womanslaughter: A license to kill? The killing of Jane Asher. In J. Radford and D.E.H. Russell (Eds), *Femicide: The politics of woman killing* (pp.253 – 266). Twayne
- Reporters Without Borders. (RSF). (2023). <https://rsf.org/en/country/greece>  
[https://rsf.org/sites/default/files/medias/file/2023/09/Greek%20version%20of%20the%20joint%20statement%20on%20Greece%202023%20\\_0.pdf](https://rsf.org/sites/default/files/medias/file/2023/09/Greek%20version%20of%20the%20joint%20statement%20on%20Greece%202023%20_0.pdf)
- Richman, L. S., Kubzansky, L., Maselko, J., Kawachi, I., Choo, P., & Bauer, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24(4), 422 – 429  
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.24.4.422>
- Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2010). Achieving Standards in the English Language Arts (and More) Using The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Reading Writing Quarterly*, 27(1 – 2), 75 – 100. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532715>
- Robins, L. N., & Rutter, M. (1990). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers’ Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167 – 173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roeser, R. W., Schonert – Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in



teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787 – 804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>

Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 68 – 91). Oxford University Press.

Saarni, C. (1990). Emotional competence. In Ross Thompson (Ed.), *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp. 115 – 161). University of Nebraska Press.

Sabatier, P., & Mazmanian, D. (1980). The implementation of public policy: a framework of analysis. *Policy Studies Journal*, 8(4), pp. 538 – 560, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266.x>.

Salamon, R., Swendsen, J. D., & Husky, M. M. (2014). Extracurricular behavior and activities: a daily life study of academic failure and success. *Annales Medico-Psychologiques*, 172, 268 – 272.

Salovey, P., & Mayer, J. D., (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185 – 211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sane Schepisi, M., Di Napoli, A., Ascitutto, R., Vecchi, S., Mirisola, C. & Petrelli, A. (2021). The 2008 Financial Crisis and Changes in Lifestyle-Related Behaviors in Italy, Greece, Spain, and Portugal: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 8734. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18168734>

Schultz, T. W. (1961). The concept of human capital: Reply. *American Economic Review*, 52(4), 58 – 64.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167 – 177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921 – 933. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)

- Sergiovanni, T. (1967), "Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers", *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66 – 82. <https://doi.org/10.1108/eb009610>
- Seyhan, G. B., Karabay, S. O., Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2017). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher – children relationships and children’s social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61 – 69. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12426>
- Sharp, L. (2002) Green campuses: The road from little victories to systemic transformation. *Int. J. Sustain. High. Educ.* 2002, 3, 128 – 145. <http://dx.doi.org/10.1108/14676370210422357>
- Shriver, T., & Weissberg, R. (2020). A response to constructive criticism of social emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 101(7), 52 – 57.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775 – 790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Slušniene, G. (2019). Possibilities for Development of Emotional Intelligence in Childhood in the Context of Sustainable Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 133 – 145. <http://dx.doi.org/10.2478/dcse-2019-0010>
- Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding feelings and coping with emotional situations: A comparison of maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93 – 116. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00082>
- Solomon, L. C. (1985). Benefits of education. In *International encyclopedia of education*, vol. I. Pergamon Press.
- Sterling, S. (2004). Higher Education, Sustainability, and The Role of Systemic Learning. In *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice*. Corcoran, P.B., Wals, A.E.J., (Eds). Kluwer Academic Publishers, (2004). pp. 49 – 70. [http://dx.doi.org/10.1007/0-306-48515-X\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/0-306-48515-X_5)
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008) Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisal, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An international journal*, 21 (1). 37 – 53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>

Sullivan, A. K. (1999). The Emotional Intelligence Scale for Children. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia.

Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327 – 358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Sweetland, S. R. (1996). Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. *Review of Educational Research*, 66(3), 341 – 359. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066003341>

Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T., & Lonka, K. (2016). The Benefits of Teachers' Workshops on Their Social and Emotional Intelligence in Four Countries. *Creative Education*, 7, 2803 – 2819. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.718260>

Taylor, J. (2020). *Why women are blamed for everything: Exploring victim blaming of women subjected to violence and trauma*. Constable.

Thorlakson, C. L. (2004). Teaching and learning to care: An early years intervention program in emotional intelligence. Unpublished Master's thesis.

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

Trading Economics (2023). *Greece – Public Spending On Education, Total (% Of GDP)*. <https://tradingeconomics.com/greece/public-spending-on-education-total-percent-of-gdp-wb-data.html>

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203 – 219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>

Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95 – 105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., & Johnson, C. A. (2004a). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34(1), 46 – 55. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(03\)00372-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(03)00372-2)

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., & Johnson, C. A. (2004b). Emotional intelligence and adolescent smoking: A protective factor for onset and escalation of smoking? *Journal of Adolescent Health, 35*(6), 478 – 485. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.02.007>

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., & Johnson, C. A. (2005). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 883 – 892. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.018>

Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(10), 1365 – 1372. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>

UNECE. (2005). UNECE strategy for education for sustainable development. *High – level meeting of Environment and Education Ministries. Vilnius, 17 – 18 March 2005.* [https://unece.org/fileadmin/DAM/env/cep/CEP-20/ppp/Item7\\_a\\_CEP-20\\_ESD\\_e.pdf](https://unece.org/fileadmin/DAM/env/cep/CEP-20/ppp/Item7_a_CEP-20_ESD_e.pdf)

UNESCO. (2005). *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014.* International Implementation Scheme. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>

United Nations, UN (1992). Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development. UN, Rio de Janeiro.

United Nations, UN (1993). Conference on Environment and Development Rio de Janeiro, Brazil. Agenda 21 : programme of action for sustainable development. Rio Declaration on Environment and Development. Statement of Forest Principles: The final text of agreements negotiated by governments at the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), 3 – 14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil. United Nations Dept. of Public Information

UN. (1994). *Agenda 21: Earth Summit – The United Nations Programme of Action from Rio.* United Nations Publications.

United Nations, UN General Assembly. (2015). Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>

Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippel, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M. & Bauer, J. (2012). Burnout and effort – reward imbalance improvement for

teachers by a manual – based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(6), 667 – 674. <https://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x>

U.S. Department of Education. (2009). *State and local implementation of the No Child Left Behind Act: Volume VIII — Teacher quality under NCLB*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505362.pdf>

Vandervoort, D. J. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education. *Current psychology*, 25, 4 – 7. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-006-1011-7>

Van Kuyk, J. J. (1999). *Post modern and effective: The pyramid program for three to six year olds*.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*, No. 162. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>

Vilches, A., & Gil – Pérez, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Rev. De Educ.*, 1, 101 – 122.

Vincent, D. S. (2003). The evaluation of the social – emotional intelligence program: Effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors. Unpublished PhD dissertation, State University of New York.

Vygotsky, L.S., Davydov, V.V. (Intro.), & Silverman, R. (Trans.). (1997). *Educational Psychology*, 340, St. Lucie Press.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1 – 28. <https://doi.org/10.1348/000709908X380772>

Wechsler, D. (1943). Non – intellectual factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101. <https://doi.org/10.1037/h0060613>

Wilson, M. B., Sedlacek, W. E., & Lowery, B. L. (2014). An approach to using noncognitive variables in dental school admissions. *Journal of Dental Education*, 78, 567 – 574.

Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J. & Aber, J. L. (2015). Preliminary impacts of the Learning to Read in a Healing Classroom. intervention on teacher well – being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, 52, 24 – 36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.002>

Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27, 151 – 208. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1006884930135>

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. <http://www3.weforum.org/docs>.

Yamani, N., Shahabi, M., & Haghani, F., (2014). The relationship between emotional intelligence and job stress in the faculty of medicine in Isfahan University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(1), 20 – 26.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357 – 374. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230410534676>

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355 – 36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zych, I., Beltrán – Catalán, M., Ortega – Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and Cyberbullying roles. *Revista de Psicodidactica* 23, 86 – 93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>

## **NOMOI KAI ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

**Ελληνική Δημοκρατία.** (1990). *Νόμος 1892/1990 - Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 101/31.07.1990.*

**Ελληνική Δημοκρατία.** (1991). *Νόμος 1946/1991 - Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 69/26.05.1991.*

Υπ. Απόφαση 10537/2023. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικού Σχολείου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 506/02.02.2023).

Υπ. Απόφαση 4318/2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' τάξης Γυμνασίου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (ΦΕΚ Β' 202/19.01.2023).

Υπ. Απόφαση 4009/2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Α' τάξης Γενικού Λυκείου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β' 139/18.01.2023).

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<https://blogs.sch.gr/gkleb/2023/04/02/ereyna-gia-to-vullyng-2022-2023/>

<https://casel.org/>

<https://www.epipsi.gr/index.php/research/97-ereuna-hbsc-who/>

[https://www.epipsi.gr/images/Documents/deltio\\_typou\\_epipsi\\_10-10-2023\\_pagkosmia\\_meras\\_psychikis\\_ygieias.pdf](https://www.epipsi.gr/images/Documents/deltio_typou_epipsi_10-10-2023_pagkosmia_meras_psychikis_ygieias.pdf)

<https://www.epipsi.gr/index.php/research/97-ereuna-hbsc-who/>

[https://www.epipsi.gr/images/Documents/deltio\\_typou\\_epipsi\\_10-10-2023\\_pagkosmia\\_meras\\_psychikis\\_ygieias.pdf](https://www.epipsi.gr/images/Documents/deltio_typou_epipsi_10-10-2023_pagkosmia_meras_psychikis_ygieias.pdf)

<https://www.euronews.com/health/2023/09/09/europes-mental-health-crisis-in-data-which-country-uses-the-most-antidepressants>

<https://gr.euronews.com/business/2025/01/27/ekpaideytikoi-stin-eyropi-poiēs-xores-dinoyn-ipsiles-ayxiseis-xamiloi-misthoi-stin-ellada>

<https://www.garrisoninstitute.org/>

<https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/11/2h-ethsia-ekthesi.pdf>

<https://www.kethi.gr/nea/i-bia-kata-ton-gynaikon-se-arithmoys-0>

<https://www.oecd.org/en/topics/mental-health.html>

[https://www.orrvaleps.vic.edu.au/assets/files/documents/eiruler/Implementation\\_Guide-Blueprint\\_1.pdf](https://www.orrvaleps.vic.edu.au/assets/files/documents/eiruler/Implementation_Guide-Blueprint_1.pdf)

<https://www.pathstraining.com/>

<https://rulerapproach.org/>