



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
& ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ στη ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ και
τον ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (Π.Ε.ΣΥ.Π.)

Διπλωματική Εργασία
ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ &
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΩΜΕΝΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Βρέντζου Εμμανουέλα – Αικατερίνη
Π.Ε.ΣΥ.Π. 2014-2015

Επόπτρια Καθηγήτρια:
Δρ. Βλαχάδη Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά την αποτύπωση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σε ένα δείγμα παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, με τη χρήση δύο ψυχομετρικών εργαλείων αυτό-αναφοράς.

Αρχικά, στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας, παρουσιάζεται εν συντομία η σημασία της συναισθηματικής αγωγής στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην προσχολική αγωγή, τόσο μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης όσο και μέσα από το επικρατούν ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Σημείο εστίασης αποτελεί ο ιδιαίτερος ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας ως παράγοντα συναισθηματικού εγγραμματισμού καθώς και τα ατομικά του συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Ακολουθεί συνοπτική αναφορά στα επί μέρους ζητήματα που επιχειρούνται να διερευνηθούν μέσα από την παρούσα εργασία, ήτοι στη συνολική αποτίμηση της συναισθηματικής αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων μέσα από τη χρήση δύο εργαλείων αυτοαναφοράς καθώς και στην ενδεχόμενη επιρροή ορισμένων κοινωνικών & δημογραφικών χαρακτηριστικών. Έπεται βιβλιογραφική τεκμηρίωση εννοιών και στοιχείων από τις υπάρχουσες επιστημονικές θεωρίες περί συναισθηματικής νοημοσύνης, με έμφαση στη θεώρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait emotional intelligence), η οποία αποτελεί και το θεωρητικό έρεισμα των χρησιμοποιηθέντων εργαλείων. Κατόπιν παρατίθενται στοιχεία σύγχρονων ερευνών που διερευνούν το ρόλο του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας σε ό,τι αφορά διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσχολική αγωγή.

Ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνας, η οποία συμπεριλαμβάνει στοιχεία από τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της καθώς και την παράθεση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Προκειμένου να αποτυπωθεί η συνολική αυτοαντίληψη των παιδαγωγών για τη συναισθηματική τους επάρκεια, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία τα TEIQue-SF & S-PEC. Τα αποτελέσματα και για τις δύο κλίμακες καταδεικνύουν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας σημειώνουν μάλλον υψηλά επίπεδα αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής

νοημοσύνης, τα οποία δεν δείχνουν να επηρεάζονται σημαντικά από τα κοινωνικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Λόγω μεθοδολογικών αδυναμιών και κωλυμάτων που αφορούν τη διαδικασία δειγματοληψίας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν, παρέχουν όμως μία αρκετά σαφή και ενδιαφέρουσα εικόνα και θα μπορούσαν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για επόμενες ερευνητικές προσπάθειες.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοεκτιμώμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη, Συναισθηματική Επάρκεια, Παιδαγωγοί Προσχολικής Ηλικίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό Πλαίσιο	6
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	6
1.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση.....	6
1.2. Η σημασία της συναισθηματικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση.....	7
1.3. Ο Παιδαγωγός Προσχολικής ηλικίας ως συναισθηματικός μέντορας	9
1.4. Ζητήματα προς διερεύνηση	10
Κεφάλαιο 2 : Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	12
2.1. Θεωρητικές έννοιες περί της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	12
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	14
2.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait emotional intelligence theory)	15
2.2.2. Ένα μοντέλο τριών επιπέδων για τη συναισθηματική νοημοσύνη: Η θεωρία της συναισθηματικής επάρκειας	16
2.3. Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και συναισθηματική νοημοσύνη- Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα	17
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : Η έρευνα	19
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας	19
3.1. Σχεδιασμός και ερευνητικές μέθοδοι	19
3.2. Πληροφοριακά στοιχεία περί των ερευνητικών εργαλείων	19
3.2.1 Κλίμακα Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF)	20
3.2.2. Προφίλ Συναισθηματικής Επάρκειας: Short Profile of Emotional Competence (S-PEC)	21
3.3. Πληθυσμός, δείγμα και στοιχεία διεξαγωγής της έρευνας.....	21
3.4. Περιορισμοί και θέματα ηθικής	22
3.5. Στατιστικές μέθοδοι- Περιγραφή ανάλυσης	23
Κεφάλαιο 4 : Αποτελέσματα της έρευνας	24
4.1. Συνολική αυτοαντίληψη των ατομικών συναισθηματικών χαρακτηριστικών	24
4.1.1. Αποτελέσματα TEIQue-SF	25
4.1.2. Αποτελέσματα S-PEC	28
4.2. Συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων TEIQue-SF & S-PEC	31
4.3. Κοινωνικοί – δημογραφικοί παράγοντες και αυτό-εκτιμώμενη συναισθηματική νοημοσύνη	35
4.3.1. Παρουσίαση των κοινωνικών-δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος	36
4.3.2. Επίδραση των κοινωνικών – δημογραφικών παραγόντων στην αποτύπωση της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης.....	43

Ηλικιακή ομάδα.....	44
Οικογενειακή κατάσταση	46
Ακαδημαϊκή κατάρτιση.....	47
Εργασιακή κατάσταση	49
Εργασιακή εμπειρία	51
Γενικές διαπιστώσεις	53
4.4. Συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις	53
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	63
1. ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ	63
2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ	64
3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΕΙQue-SF.....	67
4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ S-PEC	70

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία από τις πιο συζητούμενες έννοιες στο χώρο των κοινωνικών επιστημών την τελευταία δεκαπενταετία. Είναι πλέον κοινώς παραδεκτή η σημασία της για τον καθορισμό των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και γενικότερα της ποιότητας ζωής στη σύγχρονη πραγματικότητα. Παρά τις διαφορές στις αντιλήψεις των επιστημόνων και ερευνητών που ασχολούνται με το αντικείμενο, σε ό,τι αφορά τον ορισμό και την έκφρασή της, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που συντελεί στη βελτίωση των σχέσεων με τον εαυτό και τους άλλους (Παππά, 2008), επομένως αποτελεί στοιχείο υγιούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.

Ένας τομέας στον οποίο έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση είναι αυτός της ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά τόσο μέσω της γονεϊκής επίδρασης (Gottman, 2000· Alegre, 2012) όσο και μέσα από στοχευμένα προγράμματα και παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό χώρο. Η συναισθηματική αγωγή αποτελεί σκοπό αλλά και προϋπόθεση στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ -ΥΠΕΠΘ- ΙΕΠ, 2003) τόσο για την προσχολική εκπαίδευση όσο και για τις μετέπειτα βαθμίδες, με ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συντονιστή – διοργανωτή αλλά και ως προτύπου. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει ούτε επαρκής ενημέρωση από τους καθ' ύλην αρμόδιους φορείς, ούτε κάποια πρόβλεψη για επιμόρφωση και συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις ενδεικνυόμενες πρακτικές αλλά και τη διαχείριση «δύσκολων» καταστάσεων. Από την άλλη πλευρά έχει αναπτυχθεί πλήθος προγραμμάτων που αφορούν την συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών μέσα στα πλαίσια του σχολείου, τα οποία είτε προέρχονται από μεμονωμένους δημιουργούς είτε αποτελούν απόρροια συνεργασίας διεπιστημονικών ομάδων. Γεγονός πάντως αποτελεί πως παρατηρείται έλλειψη ενιαίας πολιτικής σε ό,τι αφορά τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης (Κόνσολας, 2007), παρά το ότι οι παιδαγωγοί καλούνται να λειτουργήσουν ως παράγοντες

συναισθηματικού εγγραμματισμού, υπό το πρίσμα αφ' ενός της επιρροής που ασκούν στα παιδιά λόγω της συνεχούς αλληλεπίδρασης μαζί τους και αφ' ετέρου του ρόλου τους ως προτύπων όχι μόνο σε ό,τι αφορά τον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και γενικότερα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και παρουσίαση των αυτό-αναφορών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη όχι ως ικανότητα (ability) αλλά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους (trait emotional intelligence).

1.2. Η σημασία της συναισθηματικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα υπάρχοντα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής που απευθύνονται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προκύπτει πως στην πλειοψηφία, αν όχι στο σύνολό τους, εστιάζουν στην εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, εντάσσοντας τις ουσιαστικά στο πρόγραμμα των μαθημάτων. Με άλλα λόγια, προϋποθέτουν την αφιέρωση συγκεκριμένου 'διδακτικού' χρόνου για την εκπόνησή τους και πραγματοποιούνται εν είδει μαθήματος.

Σε γενικές γραμμές, το ίδιο ισχύει και για τα προτεινόμενα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής που αφορούν την προσχολική ηλικία. Η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος για τα νηπιαγωγεία (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003· Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007· Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011) αλλά και προτεινόμενος παιδαγωγικός στόχος και εφαρμοσμένη καλή πρακτική για τους παιδικούς σταθμούς (Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών, 2009). Δεδομένου του γεγονότος ότι, τόσο η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών ηλικίας από λίγων μηνών έως έξι ετών, όσο και το ακολουθούμενο ημερήσιο πρόγραμμα και οι παιδαγωγικοί στόχοι διαφέρουν αρκετά από τα αντίστοιχα των επόμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων, τίθεται το ερώτημα αν η απλή εφαρμογή και η εκπόνηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων επαρκούν για την παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Μέσα από την μακρόχρονη εμπειρία μου

ως παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας γνωρίζω ότι το γενικό συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε τάξη προσχολικής αγωγής επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών αλλά και των παιδιών αναμεταξύ τους. Οι παιδαγωγοί είναι εκείνοι που έχουν την ευθύνη και διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, καθώς η επικοινωνιακή τους συμπεριφορά επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και εμπειρίες των μαθητών (Μάνεση, 2012).

Στις σημερινές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, η πλειοψηφία των παιδιών 3 – 6 ετών φοιτούν σε κάποιο φορέα προσχολικής εκπαίδευσης (βρεφονηπιακό σταθμό ή νηπιαγωγείο), γεγονός που ενισχύεται με τη θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου ως μέρους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το 2006 (άρθρο 73, Ν.3518, ΦΕΚ 272 Α - 21/12/2006). Σε αυτή την κατεύθυνση συντελεί και η συρρίκνωση της οικογένειας από εκτεταμένη σε πυρηνική ή διπυρηνική, καθώς και ο σαφώς λιγότερος χρόνος που καταναλώνουν οι γονείς με τα παιδιά τους σε σχέση με παλαιότερα (Παππά, 2015). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, κατά ένα μεγάλο τμήμα της ημέρας βρίσκονται εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος και κοινωνικοποιούνται σε δομές που εφαρμόζουν κάποιο από τα σύγχρονα συστήματα διαπαιδαγώγησης. Από την άλλη πλευρά, η συνεχιζόμενη οικονομική και κοινωνική κρίση έχει δυσμενείς επιδράσεις σε πολλές οικογένειες με συνέπεια τη διατάραξη της οικογενειακής γαλήνης και τη δημιουργία πολλαπλών εντάσεων. Εδώ καλείται η προσχολική αγωγή να παίξει αντισταθμιστικό ρόλο για την επαναφορά της συναισθηματικής ισορροπίας στα παιδιά, μέσα από τον συναισθηματικό εγγραμματισμό.

Η εφαρμογή δομημένων προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής έχει νόημα μόνο όταν συμβαδίζει με ένα γενικότερο πλαίσιο προαγωγής συναισθηματικού εγγραμματισμού. Αυτό προϋποθέτει μια δεκτική στάση των παιδαγωγών απέναντι σε αυτό που θα κληθούν να εντάξουν στην καθημερινή τους πρακτική, μια ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και πάνω απ' όλα την ύπαρξη ενός κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος που, σύμφωνα με τον Κόνσολα (2007), θα χαρακτηρίζεται από αποδοχή, ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί το θετικό συναισθηματικό ισοζύγιο και η αυτεπίγνωση από την πλευρά του ίδιου του παιδαγωγού.

Ανεξάρτητα από την εφαρμογή ή όχι συγκεκριμένων προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, για να λειτουργήσει κάποιος ως συναισθηματικός μέντορας χρειάζεται να διαθέτει και ο ίδιος υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική αυτεπάρκεια (emotional self-efficacy). Παρουσιάζει, λοιπόν, ερευνητικό ενδιαφέρον η διερεύνηση των συναισθηματικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI) και το επίπεδο της συναισθηματικής τους αυτεπίγνωσης, έτσι όπως αποτυπώνονται από τους ίδιους, μέσα από αυτό-αναφορές.

1.3. Ο Παιδαγωγός Προσχολικής ηλικίας ως συναισθηματικός μέντορας

Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ο προεξάρχων ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας ως προτύπου, ως παράγοντα κοινωνικοποίησης, ως ενός 'σημαντικού άλλου' που, αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά, συντελεί στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. Κατά τα πέντε πρώτα χρόνια ζωής αναπτύσσονται οι βασικές ικανότητες ρύθμισης συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2011) και η διαμόρφωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων γίνεται πολύ πιο εύκολα (Παππά, 2015), συνεπώς γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα του ρόλου του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας και για σε ό,τι αφορά το συναισθηματικό εγγραμματισμό του παιδιού.

Σύμφωνα με τη Μάνεση (2012), οι διεθνείς καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές αποδίδουν στον εκπαιδευτικό το ρόλο του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της εκπαιδευτικής δράσης μέσα από τη δημιουργία ερεθισμάτων και ευκαιριών για προβληματισμό και αναζήτηση και παράλληλα το ρόλο του υπεύθυνου να δημιουργήσει ένα ισχυρό συναισθηματικό υποστηρικτικό πλαίσιο (emotional scaffolding). Για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις των ρόλων του, ο παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει αφενός εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν ένα ενσυναισθητικό ενήλικα και

αφετέρου την ικανότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα αρνητικά συναισθήματα.

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής υπάρχει και μια επιπλέον ιδιαιτερότητα: η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών έχει πολύ πιο έντονο το συναισθηματικό στοιχείο απ' ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα. Η προσχολική αγωγή και ιδιαίτερα ο βρεφονηπιακός σταθμός, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η προέκταση του σπιτιού προς το σχολείο και ταυτόχρονα ως ο μεταβατικός χώρος προετοιμασίας των παιδιών για την είσοδό τους στην τυπική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας εμπλουτίζεται και διευρύνεται ακόμη περισσότερο αφού αποτελεί, από τη μία πλευρά, ένα πρόσωπο φροντίδας για το μικρό παιδί και, από την άλλη, τον πρώτο επαγγελματία παιδαγωγό που θα το εισάγει στη οργανωμένη εκπαιδευτική δράση. Ιδιαίτερα στις δομές που λειτουργούν με διευρυμένο ωράριο παραμονής, όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα ολοήμερα νηπιαγωγεία, το παιδί βρίσκεται εκεί κατά το πιο ουσιαστικό και δημιουργικό κομμάτι της ημέρας του. Το επικρατούν συναισθηματικό κλίμα αλλά και οι ακολουθούμενες πρακτικές αναμένεται να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων και, τελικά, τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Είναι λοιπόν ιδιαίτερης σημασίας να διερευνηθούν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγών, οι οποίοι αποτελούν τα πρόσωπα εκπαίδευσης και φροντίδας που καλούνται να λειτουργήσουν ως παράγοντες συναισθηματικού εγγραμμτισμού.

1.4. Ζητήματα προς διερεύνηση

Η φιλοσοφία και οι πεποιθήσεις που επικρατούν σε κάθε χώρο προσχολικής αγωγής, σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδαγωγού θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αυτή την ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Σε τι ποσοστό όμως είναι οι παιδαγωγοί ευαίσθητοποιημένες, ενημερωμένες, έτοιμες και κατάλληλα καταρτισμένες (Σπόντα, 2004) για να εργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση;

Οι ερευνητικές αναφορές στην ελληνική προσχολική αγωγή σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων και το γενικότερο συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη αφενός είναι ελάχιστες και αφετέρου είναι ιδιαίτερος δύσκολο να εντοπιστούν, αφού δεν υφίσταται κάποια ενιαία βάση δεδομένων. Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί είναι εκείνες που καλούνται να δράσουν ως συναισθηματικοί μέντορες, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσον διαθέτουν τα ανάλογα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Ενώ λοιπόν οι Gottman (2000), Shapiro (2001), Παππά (2008) και άλλοι συγγραφείς στα βιβλία τους σκιαγραφούν το προφίλ του γονέα που θα αποτελέσει θετικό συναισθηματικό πρότυπο, δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο στη βιβλιογραφία που να αφορά τις παιδαγωγούς. Μια πιθανή ερμηνεία του γεγονότος είναι ότι τεκμαίρεται πως οι παιδαγωγοί, λόγω εκπαίδευσης, κατέχουν τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες για την εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής.

Διεθνείς έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ενσωμάτωση στη σχολική πραγματικότητα προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα. Για να μπορέσει όμως ο εκάστοτε παιδαγωγός να τα εφαρμόσει και ν' ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις του ρόλου του πρέπει, αφενός ο ίδιος να διαθέτει ένα υψηλό δυναμικό συναισθηματικής νοημοσύνης και αφετέρου να χρησιμοποιεί τις δεξιότητές του στην καθημερινή αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. Ενώ λοιπόν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα και βιβλιογραφία σχετικά με την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, ανεπάρκεια χαρακτηρίζει τον τομέα της διερεύνησης του θέματος σε ό,τι αφορά την πλευρά των παιδαγωγών.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να μελετήσει τη συναισθηματική αυτεπάρκεια -όπως αυτή αποτυπώνεται συνολικά ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας- του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, που αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες συναισθηματικού εγγραμματισμού. Αυτό επιχειρείται μέσα από τη συμπλήρωση δύο διαφορετικών εργαλείων αυτό-αναφοράς: του TEIQue-SF (Petrides, 2009) και του S-PEC (Mikolajczak, Brasseur, Fantini-Hauwel, 2014). Οι επί μέρους στόχοι, που αποτελούν τμήματα του αρχικού ερευνητικού σκοπού και προκύπτουν από αυτόν, θα

διερευνηθούν μέσα από την απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Ποια είναι η συνολική αυτό-αντίληψη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε ό,τι αφορά τα ατομικά συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά;
- 2) Η αποτύπωση της συνολικής θεώρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση δύο διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων παρουσιάζει παρόμοια αποτελέσματα;
- 3) Τα κοινωνικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν (διαφοροποιούν) την αποτύπωση της συναισθηματικής αυτεπάρκειας;

Κεφάλαιο 2 : Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1. Θεωρητικές έννοιες περί της συναισθηματικής νοημοσύνης

Για να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας ως παράγοντα συναισθηματικού εγγραμματισμού, θα πρέπει αρχικά να διασαφηνιστούν ορισμένες θεωρητικές έννοιες που αφορούν το πεδίο της λεγόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, ως προς τη διατύπωση και χρήση της σχετικής ορολογίας που παρατίθεται στα επιστημονικά συγγράμματα και άρθρα, παρατηρούνται ορισμένες διαφορές και ασυμφωνίες. Αυτές οφείλονται αφενός στο θεωρητικό υπόβαθρο με βάση το οποίο εξετάζονται κάθε φορά οι επί μέρους πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης και αφετέρου στις γλωσσολογικές διαφορές που προκύπτουν κατά τη μετάφραση και απόδοση ορισμένων όρων στην ελληνική γλώσσα. Παρατηρείται έτσι μια σύγχυση στην ορολογία, με ορισμένους όρους να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους.

Ο όρος *συναίσθημα*, παρά την ευρεία καθημερινή χρήση του, έχει οριστεί διαφορετικά από πολλούς επιστήμονες ανάλογα με τον προσανατολισμό τους (Παππά, 2008). Σύμφωνα με τον Σράουφ (όπως αναφέρεται στην Παππά, 2008, σελ. 14) «για τους περισσότερους μελετητές το συναίσθημα αποτελεί ένα είδος περίπλοκης διαδικασίας που περιλαμβάνει ένα ερέθισμα από το άμεσο περιβάλλον το οποίο υπόκειται σε μια διαδικασία αντίληψης, ενώ ακολουθεί η βίωση του συναισθήματος, η οποία με τη σειρά

της ευθύνεται για την εκδήλωση κάποιας συμπεριφοράς». Απλουστευτικά θα μπορούσε κανείς να πει ότι το συναίσθημα είναι «η οδός μέσω της οποίας ο οργανισμός διοχετεύει πληροφορίες για την εσωτερική του κατάσταση στο περιβάλλον του» (Κεβρεκίδης, 2010, σελ.3). Όπως κι αν οριστεί λεκτικά το συναίσθημα έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με φυσιολογικές μεταβολές και αποτυπώνεται στις εκφράσεις του προσώπου που, για τα βασικά συναισθήματα, είναι αναγνωρίσιμες σε διάφορους πολιτισμούς (Izard, 1968).

Ο όρος *συναισθηματική νοημοσύνη*, άρχισε να γίνεται ευρέως γνωστός μετά την κυκλοφορία του ομώνυμου βιβλίου του Daniel Goleman το 1995, όμως νοηματικά είχε χρησιμοποιηθεί ήδη από το 1920 από τον Thorndike, που την ανέφερε ως *κοινωνική νοημοσύνη*. Το 1983 ο Gardner δημοσιοποιεί τη θεωρία του για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης αναφέροντας την *ενδοπροσωπική* και τη *διαπροσωπική*, που μπορούν να θεωρηθούν ως συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ το 1990 οι Salovey & Mayer χρησιμοποιούν τον όρο '*συναισθηματική νοημοσύνη*' για να περιγράψουν την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν, να ελέγχουν και να παρακολουθούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων ρυθμίζοντας ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις τους (Petrides, 2010· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Το 2006 ο Steiner προτείνει τον σχεδόν ταυτόσημο όρο *συναισθηματικός εγγραμματισμός* που μπορεί να θεωρηθεί σαν η ικανότητα: α) κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων β) ακρόασης και ενσυναίσθησης των άλλων και γ) διαχείρισης κι έκφρασης των συναισθημάτων με παραγωγικό τρόπο (Παππά, 2008).

Όταν γίνεται λόγος για *συναισθηματική αγωγή* ή *συναισθηματική εκπαίδευση*, αυτή αφορά τη συστηματική προσπάθεια καλλιέργειας στα παιδιά των δεξιοτήτων εκείνων που αποτελούν γνωρίσματα της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης: επίγνωση, έλεγχο και χειρισμό των συναισθημάτων, αυτεπίγνωση, αποδοχή του εαυτού, αυτοέλεγχος, προσωπική υπευθυνότητα, ποιοτική επικοινωνία, διεκδικητική στάση και ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων (Θεοδοσιάκης, 2011). Από την άλλη πλευρά, ο όρος *συναισθηματική επάρκεια* (emotional competence) κατά την Πλατσίδου (2004) είναι η δυνατότητα που έχει κανείς για υψηλή απόδοση σε αυτό που κάνει και φανερώνει την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά τα

συναισθήματά του κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Saarni, 1990 όπως αναφ. στο Θεοδοσάκη, 2011). Οι Brasseur et al. (2013), αναφέρουν πως «η συναισθηματική επάρκεια, η οποία αφορά τις ατομικές διαφορές κατά την αναγνώριση, κατανόηση, έκφραση, έλεγχο και χρήση των δικών μας συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, έχει βρεθεί ότι αποτελεί ένα ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του».

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Παππά, 2008· Πλατσίδου, 2010) αναφέρονται κυρίως τρία 'αντιμαχόμενα' μοντέλα προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία την ορίζουν διαφορετικά και χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να τη μετρήσουν:

1. Το μοντέλο της προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως *ικανότητα (ability EI)* με κύριους εκπροσώπους τους Salovey & Mayer, οι οποίοι την αντιλαμβάνονται σαν ένα είδος δεξιότητας πάνω σε τέσσερις βασικούς τομείς: α) την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου αλλά και των άλλων, β) τη χρήση των συναισθημάτων ώστε να υποβοηθούν τη σκέψη, γ) την κατανόηση των συναισθημάτων (προέλευση, συνέπειες, συσχέτιση μεταξύ τους) και δ) τη διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου αλλά και των άλλων.
2. Το μοντέλο της *μεικτής προσέγγισης (mixed models of EI)*, με κύριο εκπρόσωπο τον Daniel Goleman, που αναλύει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις εννοιολογικές δομές: α) αυτεπίγνωση (self-awareness), β) αυτοδιαχείριση (self-management), γ) κοινωνική επίγνωση (social awareness) και δ) διαχείριση σχέσεων (relationship management). Στο ίδιο μοντέλο υπάγεται και η θεωρία του Bar-On. Χαρακτηριστικό του μεικτού μοντέλου είναι η πεποίθηση ότι κάθε άτομο γεννιέται με ένα εγγενές δυναμικό συναισθηματικής

νοημοσύνης, το οποίο αναπτύσσεται συν το χρόνω και επιδέχεται εκπαίδευση και βελτίωση.

3. Το μοντέλο της εστίασης στην *προσωπικότητα (trait EI)*, με κύριο εκπρόσωπο τον K.V. Petrides, που αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη –ή αλλιώς συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα- ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και βασίζεται στην αυτοαντίληψη του ατόμου για τις συναισθηματικές του ικανότητες. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Mikolajczak, Brasseur & Fantini-Hauwel, 2014), υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, επιδρά στο επίπεδο προσαρμογής του ατόμου και στους τέσσερις κυρίαρχους τομείς της ζωής: ψυχολογικός, φυσικός, κοινωνικός και εργασιακός.

2.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (*trait emotional intelligence theory*)

Η θεωρία που εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από την πλευρά των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (*trait EI*) αναπτύχθηκε από τους K.V. Petrides & A. Furnham (2001) και συσχετίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη κάθε ατόμου με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και όχι με ‘γνωστικές’ ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (*trait emotional intelligence*) ή αλλιώς συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα (*trait emotional self-efficacy*) διαχωρίζεται σαφώς από την συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστικο-συναισθηματική ικανότητα, με την πρώτη (*trait EI*) να συμπεριλαμβάνει συμπεριφορικές προδιαθέσεις που σχετίζονται με το συναίσθημα και αυτό-αντιλαμβανόμενες ικανότητες που μετρώνται μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς, ενώ η δεύτερη (*ability EI*) αφορά γνωστικές ικανότητες σχετιζόμενες με το συναίσθημα και μετράται μέσω τεστ μέγιστης επίδοσης (Pérez, Petrides & Furnham, 2005· Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (*trait EI*), μπορεί να οριστεί ως «ένα συνάθροισμα προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων σχετιζόμενων με τα συναισθήματα, το οποίο αντιπροσωπεύει

μια ξεχωριστή σύνθετη κατασκευή, εντοπίζεται στα κατώτερα επίπεδα ιεραρχίας της προσωπικότητας και μετράται μέσω της Κλίμακας μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης» (Petrides & Furnham, 2001· Petrides, Furnham & Frederickson, 2004· Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Ο προσδιορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είναι ο μόνος λειτουργικός ορισμός που αναγνωρίζει την ενυπάρχουσα υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας, καθώς αφορά τις αντιλήψεις των ίδιων των ατόμων για τις προσωπικές τους συναισθηματικές ικανότητες (Petrides 2010, 2011).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, υπάρχουν συναισθηματικά προφίλ που θα θεωρούνταν πλεονεκτικά υπό συγκεκριμένες συνθήκες και μειονεκτικά υπό άλλες και, κατά συνέπεια, δεν υφίσταται το ιδανικό προφίλ του 'συναισθηματικά ευφυούς' ατόμου που θα αριστεύσει σε όλους τους τομείς της ζωής (Petrides 2011).

2.2.2. Ένα μοντέλο τριών επιπέδων για τη συναισθηματική νοημοσύνη: Η θεωρία της συναισθηματικής επάρκειας

Πέρα από τα τρία βασικά θεωρητικά μοντέλα περί της συναισθηματικής νοημοσύνης και με σκοπό να 'γεφυρωθούν' οι διαφορές που διχάζουν τους επιστήμονες μεταξύ της θεώρησής της σαν ικανότητα (ability EI) ή σαν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), εμφανίστηκε η πρόταση για ένα μοντέλο τριών επιπέδων που βασίζεται στη θεωρία της συναισθηματικής επάρκειας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τριών επιπέδων, η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποσκοπεί στον εντοπισμό των ατομικών διαφορών μεταξύ των γνώσεων, των ικανοτήτων και των προδιαθέσεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Mikolajczak, 2009). Με πιο απλά λόγια, γνώσεις θεωρούνται όλες οι πεπιοιθήσεις του ατόμου περί των συναισθημάτων, *ικανότητες* η εμπρόθετη εφαρμογή των γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση καταστάσεων (μέγιστη επίδοση) και *προδιαθέσεις* η συνήθης αυθόρμητη συμπεριφορά (τυπική επίδοση). Η εστίαση είναι όχι στο τι γνωρίζουν ή στο τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι αλλά στο πώς πράττουν συνήθως (Mikolajczak, Brasseur & Fantini-Hauwel, 2014). Η ιεραρχική δομή του μοντέλου υπονοεί ότι οι προδιαθέσεις

προϋποθέτουν την ύπαρξη των ικανοτήτων και οι ικανότητες την ύπαρξη των γνώσεων, έστω κι αν αυτές δεν είναι συνειδητές.

Η θεωρία της συναισθηματικής επάρκειας (emotional competence) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται ενδοπροσωπικές ή διαπροσωπικές συναισθηματικές πληροφορίες. Ειδικότερα αναφέρεται στο πώς αναγνωρίζουν, εκφράζουν, κατανοούν, ρυθμίζουν και χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους ή τα συναισθήματα των άλλων (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013). Όπως διευκρινίζεται από τους υποστηρικτές της, η έννοια της 'επάρκειας' θεωρείται προτιμητέα έναντι αυτής της 'νοημοσύνης' υπό την έννοια ότι οι δεξιότητες που περιλαμβάνει επιδέχονται εξάσκηση και βελτίωση.

2.3. Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και συναισθηματική νοημοσύνη- Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα

Οι Denham, Basset & Zinsler (2012), αναφέρουν ότι ενώ είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς βάσει των οποίων τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματική επάρκεια, ο ρόλος των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας ως κοινωνών συναισθημάτων παραμένει αδιερεύνητος.

Μέρος της παιδαγωγικής είναι η εκπαίδευση των παιδιών να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους με τον κατάλληλο τρόπο (McWilliam & Hatcher, 2004). Οι Hollingsworth & Winter (2013) αναφέρουν ότι οι παιδαγωγοί προσδίδουν περισσότερη αξία στις δραστηριότητες που προωθούν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες παρά γλωσσικές και μαθηματικές. Η έρευνα των Papadopoulou, Tsermidou, Dimitrakaki, Agapidaki, Oikonomidou, Petanidou, Tountas & Giannakopoulos, (2014) σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις ακολουθούμενες πρακτικές στον ελλαδικό χώρο, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ενώ οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία της συναισθηματικής αγωγής δεν χρησιμοποιούν συστηματικά και με συνέπεια πρακτικές που να προάγουν τις αντίστοιχες δεξιότητες των παιδιών. Προβάλλουν δε ως εξήγηση την έλλειψη ανάλογης επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και την αντίληψη ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από παράγοντες πέραν της δικής τους επιρροής. Μια ακόμη έρευνα στην Ελλάδα από τις Beazidou, Botsoglou & Vlachou (2013), διερευνά

τις στρατηγικές προώθησης συναισθηματικής γνώσης μέσω της ανάγνωσης παιδικής λογοτεχνίας, ενώ η έρευνα της Ε. Σπόντα (2004) εστιάζει στην επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού στη συναισθηματική έκφραση του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, πλήθος ερευνών τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία της ποιότητας αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των τελευταίων. Έρευνα των Gregoriadis & Grammatikopoulos (2014) στην Ελλάδα ανέδειξε τέσσερα μοτίβα σχέσεων που προέκυψαν από αναφορές τόσο των παιδιών όσο και των παιδαγωγών. Άμεσα σχετιζόμενο με την ποιότητα της σχέσης είναι και το γενικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης: οι Garner, Mahatmya, Moses & Bolt (2014) αναφέρουν ότι η σύγκρουση μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών έχει αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική ρύθμιση, σε αντίθεση με την αλληλεξάρτηση που σχετίζεται θετικά. Σημαντικό είναι και το εύρημα των Curby, Brock & Hamre, (2013) για την παροχή σταθερής συναισθηματικής υποστήριξης από την πλευρά των παιδαγωγών, η οποία αναδεικνύεται σε προεξάρχοντα παράγοντα για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συναισθηματική σχέση παιδιών-παιδαγωγών είναι η αντίληψη των τελευταίων για την επαγγελματική τους επάρκεια αλλά και η σχέση που έχουν διαμορφώσει με τους γονείς (Chung, Marvin & Churchill, 2008). Στον αντίποδα των παραπάνω ερευνών βρίσκεται αυτή των Friedman-Krauss, Raver, Morris & Jones (2014), η οποία διερευνά το πώς τα χαρακτηριστικά της ομάδας των παιδιών μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα του κλίματος σε συνάρτηση με το στρες που προκαλείται στην παιδαγωγό.

Από την επισκόπηση της ευρεθείσας διαθέσιμης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας προκύπτει πως η διερεύνηση των ατομικών συναισθηματικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι καλούνται να δράσουν ως παράγοντες συναισθηματικού εγγραμματισμού διαμορφώνοντας το γενικότερο συναισθηματικό κλίμα της τάξης, είναι ένα πεδίο ανεξερευνήτο, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : Η έρευνα

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σχεδιασμός και ερευνητικές μέθοδοι

Η παρούσα έρευνα είναι βασική εμπειρική, μικρής κλίμακας, βασιζόμενη στη νατουραλιστική προσέγγιση καθότι αφορά φαινόμενα που παρουσιάζονται και εκτυλίσσονται στο φυσικό χώρο δράσης των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη χορήγηση δύο ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των αυτοαντιλήψεων περί της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε ένα δείγμα παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι ποσοτική, διερευνητική – περιγραφική με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, έχοντας σαν στόχο την κατά το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση της παρούσας κατάστασης (Κορρές, 2015), χωρίς πρόθεση ερμηνείας του φαινομένου ή γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν: α) ένα αυτοσχέδιο συνοπτικό ερωτηματολόγιο δημογραφικών & κοινωνικών χαρακτηριστικών, β) ένα υπάρχον έγκυρο εργαλείο αυτο-αναφοράς για τη διερεύνηση της αυτό-αντίληψης των ατομικών συναισθηματικών χαρακτηριστικών, η Κλίμακα Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης [Trait Emotional Intelligence Questionnaire –short form (TEIQue-SF)] των Petrides & Furnham και γ) ένα δεύτερο εργαλείο αυτό-αναφοράς, το Προφίλ Συναισθηματικής Επάρκειας [Short Profile of Emotional Competence (S-PEC)] που δημιουργήθηκε από τους Brasseur & Mikolajczak.

3.2. Πληροφοριακά στοιχεία περί των ερευνητικών εργαλείων

Καθένα από τα δύο ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως αυτά παρατίθενται από τους κατασκευαστές τους, τα οποία το καθιστούν κατάλληλο για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η αποτύπωση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης (global E.I.), όχι υπό την έννοια της μέγιστης επίδοσης (ability E.I.) αλλά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait E.I.), έτσι όπως

γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο. Πρόκειται επομένως για δύο εργαλεία αυτοαναφοράς που επιχειρούν να αποτυπώσουν το ίδιο 'μέγεθος'. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας έχουν επιλεγεί και για τα δύο εργαλεία οι σύντομες εκδοχές τους (short form) ώστε να είναι πιο εύκολα, ξεκούραστα και πρακτικά στη συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες.

3.2.1 Κλίμακα Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF)

Πρόκειται για τη σύντομη έκδοση του Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), που είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που αρχικά αναπτύχθηκε από τον K.V.Petrides (2001), εξελίχθηκε με πιο πρόσφατες εκδόσεις (Petrides & Furnham, 2003, 2009) και βασίζεται στη θεώρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό (trait) της προσωπικότητας του ατόμου. Στην πλήρη μορφή, το TEIQue αποτελείται από 153 προτάσεις που αφορούν 15 χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συγκεντρώνονται σε τέσσερις παράγοντες – κατηγορίες: *ευεξία*, *αυτοέλεγχο*, *συναισθηματικότητα* και *κοινωνικότητα*. Η σύντομη εκδοχή, χρησιμοποιούμενη στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει 30 προτάσεις προερχόμενες από την πλήρη μορφή, δύο για καθεμία από τις 15 αρχικές υποκλίμακες και προτείνεται για μετρήσεις που αφορούν το σύνολο της συναισθηματικής νοημοσύνης του ερωτώμενου ή όταν υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί κατά τη χορήγηση (Petrides, 2009· Cooper & Petrides 2010). Το ερωτηματολόγιο απαντά σε μια 7βάθμια κλίμακα Likert από τη δήλωση «1 - Διαφωνώ απόλυτα» έως τη δήλωση «7 - Συμφωνώ απόλυτα». Κατά τους Βλαχάκη, Μπρούζο & Βασιλόπουλο (2013), το TEIQue-SF «παρουσιάζει σημαντικά ψυχομετρικά πλεονεκτήματα και συνιστάται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύνολό της». Τα ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά κρίνονται ικανοποιητικά και, μεταξύ άλλων, αναφέρονται δείκτες εσωτερικής συνοχής που, για τη συνολική μέτρηση, κυμαίνονται από 0.89 έως 0.92 (Siegling, Saklofske & Petrides, 2015).

3.2.2. Προφίλ Συναισθηματικής Επάρκειας: *Short Profile of Emotional Competence (S-PEC)*

Το συγκεκριμένο εργαλείο, στην αρχική μορφή του, αναπτύχθηκε από τους Brasseur & Mikolajczak (2013) και προορίζεται για τη μέτρηση της ενδοπροσωπικής (intrapersonal), της διαπροσωπικής (interpersonal) και της συνολικής (global) συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην πλήρη μορφή του αποτελείται από 50 προτάσεις που εξετάζουν τους δύο παράγοντες (ήτοι ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη), οι οποίες κατανέμονται σε 10 υποκλίμακες που με τη σειρά τους αφορούν πέντε βασικές συναισθηματικές δεξιότητες: *αναγνώριση, κατανόηση, έκφραση, ρύθμιση και χρήση των συναισθημάτων*. Οι κατασκευαστές του αναφέρουν δείκτες εσωτερικής συνοχής 0.60 έως 0.83 για τις υποκλίμακες, >0.84 σε ό,τι αφορά τους δύο παράγοντες και >0.88 για το συνολικό σκορ (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013). Η σύντομη μορφή, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δημιουργήθηκε μεταγενέστερα από τις Mikolajczak, Brasseur & Fantini-Hauwel (2014) και αποτελείται από 20 προτάσεις, από 10 σε κάθε παράγοντα, που αφορούν τις ίδιες πέντε βασικές συναισθηματικές δεξιότητες. Όπως αναφέρεται από τους δημιουργούς του, το S-PEC διαθέτει επαρκή ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και παρέχει ικανοποιητικά αποτελέσματα όταν ενδιαφερόμαστε για τη συνολική αποτίμηση της συναισθηματικής επάρκειας. Το αυθεντικό ερωτηματολόγιο απαντά σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, από τη δήλωση «1 - Διαφωνώ απόλυτα» έως τη δήλωση «5 - Συμφωνώ απόλυτα». Για λόγους ομοιομορφίας και διευκόλυνσης της στατιστικής επεξεργασίας, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε επταβάθμια κλίμακα Likert, όπως και το TEIQue-SF.

3.3. Πληθυσμός, δείγμα και στοιχεία διεξαγωγής της έρευνας

Ο πληθυσμός, στον οποίο απευθύνθηκε η παρούσα έρευνα, είναι το παιδαγωγικό προσωπικό (εν ενεργεία ή εν δυνάμει) διαφόρων δομών Προσχολικής Αγωγής. Οι εν λόγω παιδαγωγοί εργάζονται ή δύνανται να εργασθούν σε βρεφονηπιακούς-παιδικούς σταθμούς απασχολούμενοι σε τμήματα με παιδιά ηλικίας 2 μηνών έως 5 ετών, καθώς και σε νηπιαγωγεία (δημόσια και ιδιωτικά) απασχολούμενοι με παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Το χρησιμοποιηθέν δείγμα εντάσσεται στα λεγόμενα δείγματα «μη πιθανοτήτων»

(Cohen, Manion & Morrison, 2008) καθώς αποτέλεσε δείγμα 'ευκολίας' ή 'βολικό' δείγμα, δηλαδή απαρτίσθηκε από άτομα μέσα στον πληθυσμό στα οποία υπήρχε εύκολη πρόσβαση και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ακριβώς λόγω αυτού του περιορισμού, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

Η χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων στα άτομα του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (μέσω διαδικτύου-Google forms) κατά το χρονικό διάστημα από τις 15 Νοεμβρίου 2016 έως και τις 15 Δεκεμβρίου 2016. Η φόρμα των ερωτήσεων ήταν δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε δεν επέτρεπε την παράληψη απαντήσεων κατά την υποβολή, επιτυγχάνοντας έτσι τη χωρίς απώλειες στατιστική επεξεργασία και αξιοποίηση όλων των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων.

Συλλέχθηκαν συνολικά 96 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και ακολούθησε η κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε εν μέρει μέσω των υπολογιστικών φύλλων που υπάρχουν στο πρόγραμμα Google Forms, από το οποίο συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, και κατά το κυρίως τμήμα μέσα από τα υπολογιστικά φύλλα Microsoft Office Excel 2007.

3.4. Περιορισμοί και θέματα ηθικής

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι κυρίως μεθοδολογικοί. Η επαρκής και απολύτως αξιόπιστη στατιστική επεξεργασία οποιονδήποτε δεδομένων, χρήζει ειδικών γνώσεων και επιτάσσει τη χρήση στατιστικών πακέτων επεξεργασίας για τα οποία απαιτείται δεξιότητα και εμπειρία πέραν αυτών που διαθέτω προσωπικά ως ερευνήτρια. Επιπλέον η έρευνα επιχειρήθηκε σε μικρή κλίμακα και, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δείγμα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό. Όμως, από τη στιγμή που δεν απέτέλεσε σκοπό της έρευνας να εξαχθούν συμπεράσματα που να αφορούν το γενικό πληθυσμό, παρά μόνο να

διαπιστωθούν στοιχεία που αφορούν το χρησιμοποιηθέν δείγμα και να αποτυπωθεί μια αδρομερής εικόνα, δεν τίθεται θέμα καταστράτηγησης των βασικών επιστημονικών κανόνων της μεθοδολογίας κοινωνικής έρευνας.

Είναι δε πολύ σημαντικό να γίνει αναφορά σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας της πραγματοποιηθείσας έρευνας, όπως αναφέρονται στους Cohen et al (2008) και Mertens (2009). Αναπόσπαστο τμήμα της φόρμας υποβολής που χορηγήθηκε στους ερωτώμενους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση και η συνεργασία τους, απετέλεσε ένα εισαγωγικό σημείωμα για την πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων για το λόγο διεξαγωγής, τους σκοπούς και τη χρήση της έρευνας. Διασφαλιζόταν η ανωνυμία και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων καθώς και η χρήση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Διευκρινιζόταν επίσης ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική και κατά συνέπεια θα μπορούσε να διακοπεί κατά τη βούληση του συμμετέχοντος.

3.5. Στατιστικές μέθοδοι- Περιγραφή ανάλυσης

Σε ό,τι αφορά την ποσοτική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, μετά την κωδικοποίηση και ταξινόμησή τους πραγματοποιήθηκε εξαγωγή ποσοστών επί τοις εκατό, κατασκευή στατιστικών πινάκων και γραφημάτων και προσδιορισμός βασικών δεικτών κεντρικής τάσης και διασποράς, ώστε να σκιαγραφηθεί μια γενική εικόνα. Κατόπιν επιχειρήθηκε απλή στατιστική συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ τους, σύγκριση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων καθώς και η κατασκευή των αντίστοιχων πινάκων και γραφημάτων έγινε εξ ολοκλήρου και αποκλειστικά από τη γράφουσα, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας.

Μετά από την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η βαθμολόγηση των κλιμάκων TEIQue-SF & S-PEC ατομικά για κάθε ερωτώμενο, σύμφωνα με τις κλείδες βαθμολόγησης που συνοδεύουν κάθε εργαλείο. Με αυτόν τον τρόπο εξήχθη η συνολική βαθμολογία κάθε παιδαγωγού για καθένα από τα δύο εργαλεία, η οποία εκφράζεται με ένα αριθμητικό 'σκορ' που αντικατοπτρίζει αριθμητικά τη συνολική του

αυτοαντίληψη σε ό,τι αφορά τα ατομικά συναισθηματικά του χαρακτηριστικά. Όπως διευκρινίζεται από τους κατασκευαστές και των δύο χρησιμοποιηθέντων εργαλείων, υψηλή συνολική βαθμολογία αντικατοπτρίζει και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής αυτεπάρκειας (Petrides, 2001· Brasseur et al., 2013). Από την άλλη πλευρά, επειδή και τα δύο εργαλεία αποσκοπούν στην αποτύπωση της *συνολικής (global) συναισθηματικής νοημοσύνης*, δεν κρίθηκε μεθοδολογικά σκόπιμο να παρατεθούν και να αναλυθούν οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση, αν και ήταν διαθέσιμα τα σχετικά δεδομένα.

Στη συνέχεια, προκειμένου να συγκριθεί η αποτύπωση της συνολικής θεώρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των υποκειμένων του δείγματος με τη χρήση των δύο διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων, έγινε συγκριτική παράθεση των αποτελεσμάτων καθενός από αυτά ανά άτομο. Εξετάστηκε λοιπόν η ύπαρξη ή όχι συμμεταβολής των σκορ που σημειώθηκαν ανά άτομο σε καθεμιά από τις δύο χρησιμοποιηθείσες κλίμακες, με τη χρήση του στατιστικού συντελεστή συσχέτισης Pearson's.

Τέλος, εξετάστηκε το ενδεχόμενο της ύπαρξης κάποιου χαρακτηριστικού παράγοντα από τα δημογραφικά-κοινωνικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος, ο οποίος να επηρεάζει εμφανώς τη συνολική βαθμολογία όπως αυτή αποτυπώνεται σε καθένα από τα εργαλεία.

Κεφάλαιο 4 : Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Συνολική αυτοαντίληψη των ατομικών συναισθηματικών χαρακτηριστικών

Προκειμένου να αποτυπωθεί και να διαπιστωθεί η συνολική αυτοαντίληψη του βαθμού της συναισθηματικής αυτεπάρκειας των παιδαγωγών του δείγματος, έγινε ατομική βαθμολόγηση του συνόλου των απαντήσεων καθενός εξ αυτών ανά ψυχομετρικό εργαλείο, σύμφωνα με τις κλείδες βαθμολόγησης που παρέχουν οι κατασκευαστές τους. Έτσι, για κάθε συμμετέχοντα εξήχθησαν δύο ατομικά σκορ: ένα για το TEIQue-SF και ένα για το S-PEC. Προέκυψε λοιπόν, για κάθε άτομο του δείγματος, ένα ζεύγος από

δύο αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν στις μετρήσεις των ποσοτικών διακριτών μεταβλητών μέσα από τις οποίες μπορεί να λάβει τιμές κάθε κλίμακα. Καθεμιά από τις τιμές αυτές αντικατοπτρίζει τη συνολική του βαθμολογία για κάθε ερωτηματολόγιο.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, για λόγους στατιστικής μεθοδολογίας, και τα δύο εργαλεία χορηγήθηκαν σε μια επταβάθμια κλίμακα Likert, με διαβάθμιση των απαντήσεων από «1-Διαφωνώ Απόλυτα» έως «7-Συμφωνώ Απόλυτα». Επομένως, το ελάχιστο σκορ που θα μπορούσε να σημειωθεί στο TEIQue-SF είναι 30 (30 ερωτήσεις επί 1 μονάδα) και το μέγιστο 210 (30 ερωτήσεις επί 7 μονάδες). Αντίστοιχα τα αποτελέσματα του S-PEC μπορούσαν να κυμανθούν μεταξύ του ελαχίστου των 20 μονάδων (20 ερωτήσεις επί 1 μονάδα) και του μεγίστου των 140 μονάδων (20 ερωτήσεις επί 7 μονάδες).

4.1.1. Αποτελέσματα TEIQue-SF

Σε ό,τι αφορά το TEIQue, οι μετρήσεις (σκορ) που προέκυψαν ταξινομήθηκαν, για λόγους στατιστικής επεξεργασίας, σε δώδεκα (12) κλάσεις, με μήκος διαστήματος 10 μονάδων ανά κλάση (εκτός από την αρχική στην οποία δε σημειώθηκαν καθόλου αποτελέσματα, γι' αυτό και δεν επηρεάζει τη συνολική εικόνα), όπως φαίνεται στον ομαδοποιημένο πίνακα κατανομής (ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.1).

A/A	TEIQue-SF	f	cf	rf %	crf%
1	έως 100	0	0	0,0	0,0
2	101-110	1	1	1,0	1,0
3	111-120	5	6	5,2	6,3
4	121-130	8	14	8,3	14,6
5	131-140	12	26	12,5	27,1
6	141-150	15	41	15,6	42,7
7	151-160	26	67	27,1	69,8
8	161-170	13	80	13,5	83,3
9	171-180	9	89	9,4	92,7
10	181-190	6	95	6,3	99,0
11	191-200	1	96	1,0	100,0
12	201-210	0	96	0,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ (n)		96	96	100,0	100,0

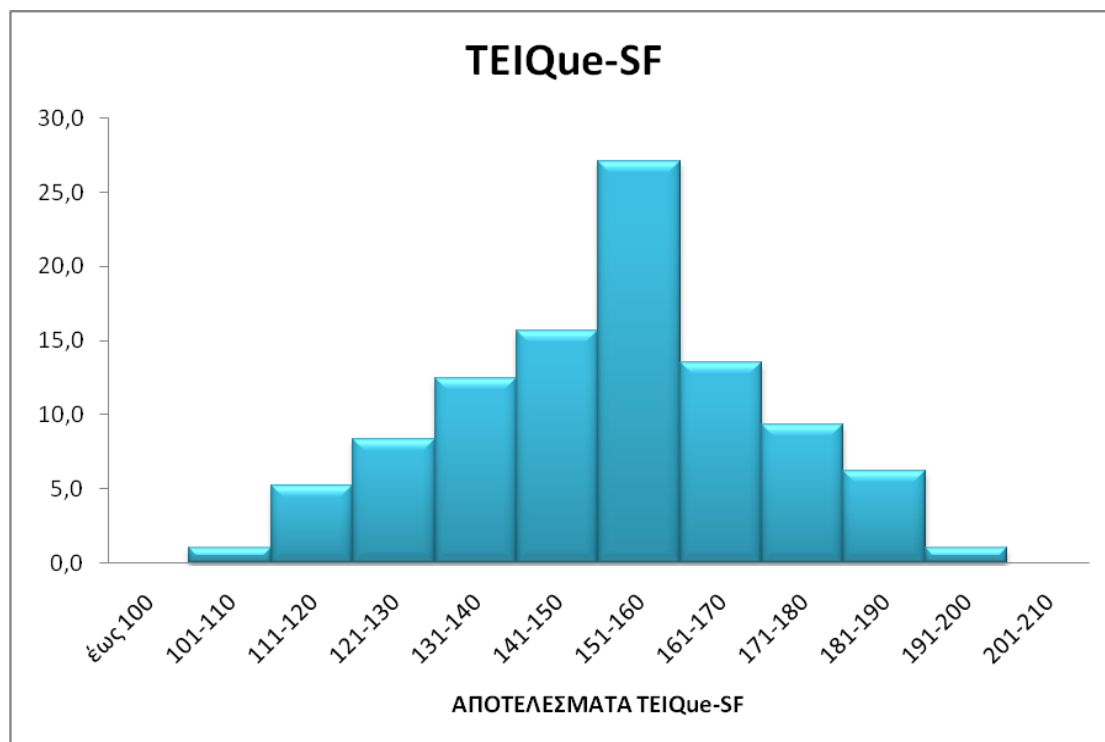
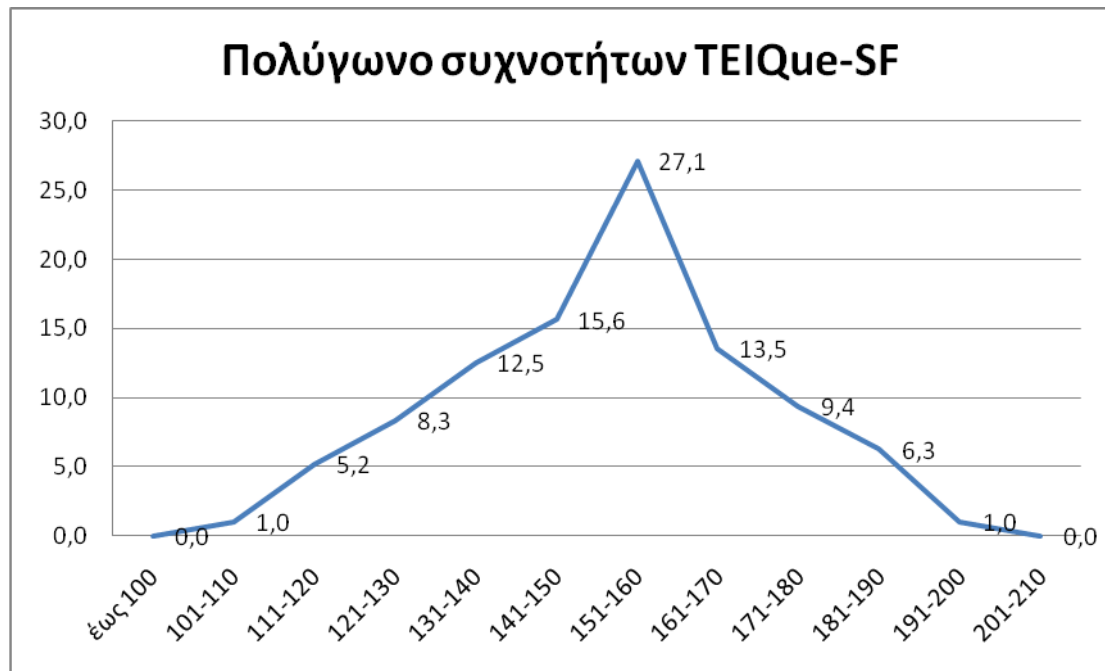
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.1.

Όπου: **f** ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)
rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)
cf η απόλυτη αθροιστική συχνότητα της κατανομής
crf η σχετική αθροιστική συχνότητα επί τοις εκατό της κατανομής

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (27,1%) σημείωσαν βαθμολογία μεταξύ 151 και 160 μονάδων, η οποία αποτελεί μια αρκετά υψηλή τιμή της κλίμακας TEIQue-SF. Τα αμέσως επόμενα ποσοστά απαντήσεων εμφανίζονται στις τιμές των κλάσεων 6 (141-150) με 15,6% και 8 (161-170) με 13,5%. Όπως βλέπουμε από τις αθροιστικές συχνότητες, ο μεγαλύτερος όγκος των απαντήσεων (57,3%) σημειώνεται από την κλάση 7 (151-160) και μετά, γεγονός που καταδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων σημείωσε σχετικά υψηλά σκορ, ενώ περίπου το ένα τρίτο των μελών του δείγματος (30,2%) σημείωσαν μετρήσεις από την 8^η κλάση (161-170) και πάνω.

Σε ό,τι αφορά τους δείκτες κεντρικής τάσεως της κατανομής σύμφωνα με τα συλλεχθέντα δεδομένα, η δεσπόζουσα τιμή (*mode*) είναι το 154, η οποία απαντάται 6 φορές, ενώ αμέσως επόμενη σε συχνότητα εμφάνισης είναι η τιμή 160, η οποία απαντάται 5 φορές. Και οι δύο αυτές τιμές ανήκουν στην 7^η κλάση (151-160), που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (27,8%). Ο μέσος όρος (*mean*) των σκορ των απαντήσεων είναι το 152, ενώ η διάμεσος (*median*) -που χωρίζει το δείγμα σε δύο ίσα μέρη- είναι η τιμή 154 η οποία, στην προκειμένη περίπτωση, συμπίπτει με τη δεσπόζουσα τιμή.

Από το πολύγωνο συχνοτήτων και το ιστόγραμμα (ΣΧΗΜΑ 4.1.1) που προκύπτει με βάση τον ομαδοποιημένο πίνακα συχνοτήτων (ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.1.) βλέπουμε ότι η κατανομή των μετρήσεων στο υπό εξέταση δείγμα για την κλίμακα TEIQue-SF δεν είναι ακριβώς συμμετρική, εφόσον ο μέσος όρος δεν συμπίπτει με τη διάμεσο, αλλά είναι σχεδόν κανονική: κωδωνοειδής και μονοκόρυφη.



ΣΧΗΜΑ 4.1.1

Περνώντας στους *δείκτες διασποράς*, παρατηρούμε ότι η μικρότερη σημειούμενη μέτρηση είναι το 108 και η μεγαλύτερη το 193, δίνοντας ένα *εύρος (range)* της τάξης των 85 μονάδων. Καθώς το εύρος από μόνο του δεν μας παρέχει πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έγινε υπολογισμός της *διακύμανσης (variance)* και της *τυπικής απόκλισης (standard deviation)*. Έτσι, στην εν λόγω κατανομή

των μετρήσεων του δείγματος έχουμε μια *διακύμανση* $s^2 = 358$ τετραγωνικές μονάδες για $n-1=95$ βαθμούς ελευθερίας, ενώ η *τυπική απόκλιση* s είναι 19 μονάδες. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι η μέση απόσταση των μετρήσεων από τον μέσο όρο είναι 19 μονάδες.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι, ενώ το σύνολο των μετρήσεων κυμάνθηκε μεταξύ 108 και 193 μονάδων, ο μέσος όρος βαθμολογίας που σημείωσαν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στις αυτοαναφορές τους σχετικά με την συναισθηματική τους αυτό-αποτελεσματικότητα με τη χρήση του TEIQue-SF, ήταν οι 152 μονάδες συν/πλην 19 μονάδες. Σύμφωνα δε με τα στοιχεία του πίνακα κατανομής αυτό αληθεύει, εφόσον περισσότερα από τα δύο τρίτα των μετρήσεων -ποσοστό 68,8%- καταγράφηκαν στις τιμές μεταξύ 131 και 170 μονάδες.

4.1.2. Αποτελέσματα S-PEC

Η ταξινόμηση των μετρήσεων των τιμών που προέκυψαν από το S-PEC πραγματοποιήθηκε σε 10 κλάσεις, με μήκος διαστήματος 10 μονάδων ανά κλάση (εκτός από την αρχική στην οποία δε σημειώθηκαν καθόλου αποτελέσματα, γι' αυτό και δεν επηρεάζει τη συνολική εικόνα), όπως φαίνεται στον ομαδοποιημένο πίνακα κατανομής (ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.2.).

A/A	S-PEC	f	cf	rf %	crf %
1	έως 50	0	0	0,0	0,0
2	51-60	2	2	2,1	2,1
3	61-70	0	2	0,0	2,1
4	71-80	6	8	6,3	8,3
5	81-90	15	23	15,6	24,0
6	91-100	22	45	22,9	46,9
7	101-110	32	77	33,3	80,2
8	111-120	12	89	12,5	92,7
9	121-130	6	95	6,3	99,0
10	131-140	1	96	1,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ (n)		96	96	100,0	100,0

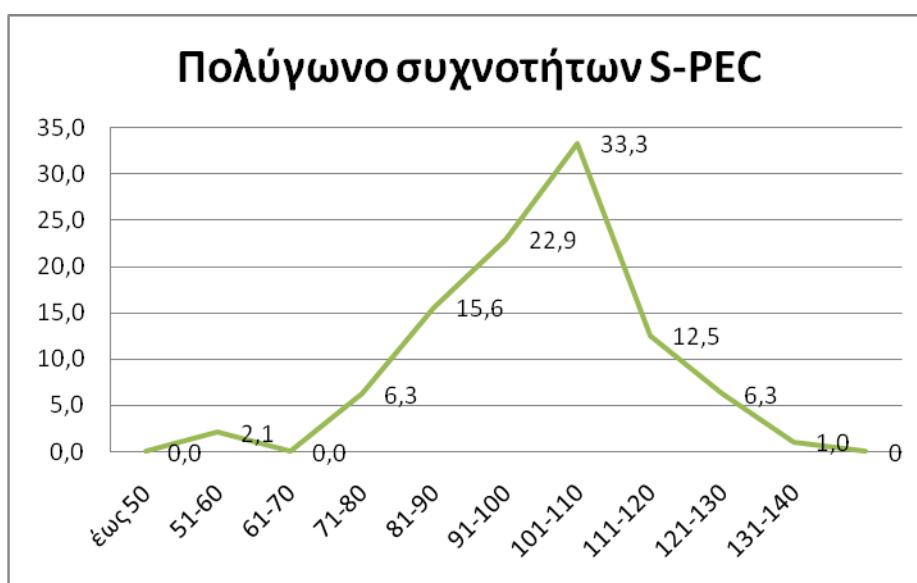
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.2.

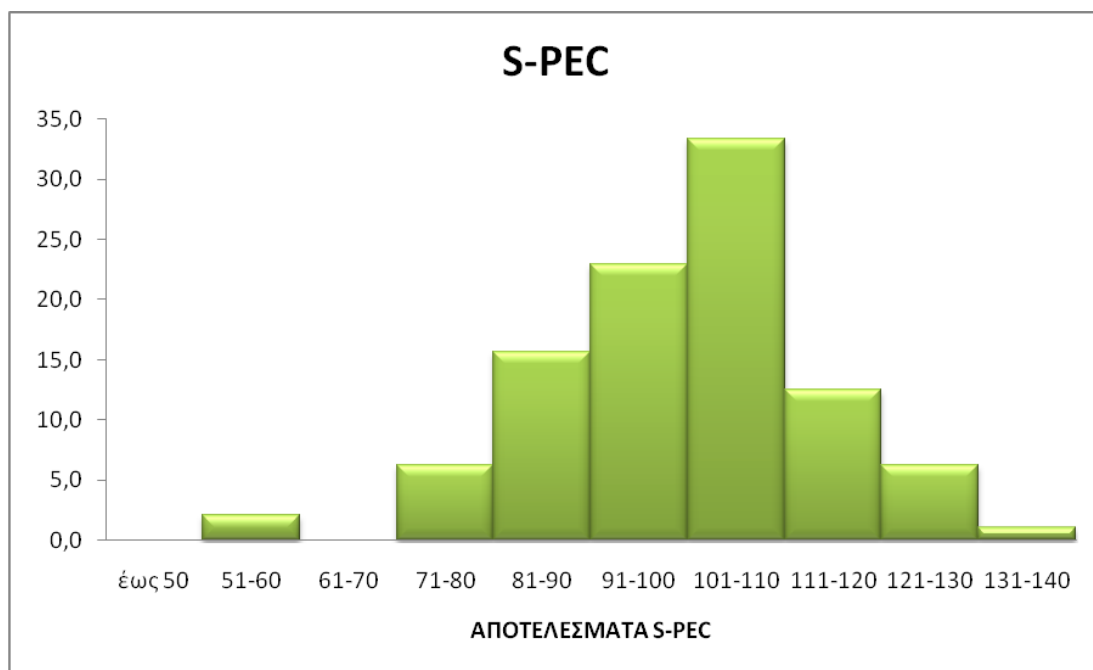
Όπου: **f** ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)
rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)
cf η απόλυτη αθροιστική συχνότητα της κατανομής
crf η σχετική αθροιστική συχνότητα επί τοις εκατό της κατανομής

Το ένα τρίτο περίπου των ερωτηθέντων (33,3%) σημείωσαν σκορ μεταξύ 101 και 110 μονάδων, δηλαδή υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα S-PEC, ενώ ακολουθούν οι βαθμολογίες '91-100' με 22,9% και '81-90' με 15,6%. Οι αθροιστικές συχνότητες καταδεικνύουν ότι περίπου οι μισοί ερωτώμενοι του δείγματος (46,9%) σημειώνουν σκορ μέχρι 100 μονάδες, αφήνοντας το υπόλοιπο ποσοστό (53,1%) να βαθμολογούν τους εαυτούς του με αρκετά υψηλές τιμές της κλίμακας.

Σε ό,τι αφορά τώρα τους *δείκτες κεντρικής τάσης*, *δεσπόζουσα τιμή* (*mode*) αποτελεί η τιμή 103 η οποία εμφανίζεται 7 φορές, με αμέσως επόμενη σε συχνότητα εμφάνισης την τιμή 110 (6 φορές). Και οι δύο αυτές τιμές ανήκουν στην κλάση 8 (101-110) στην οποία σημειώνεται και το μεγαλύτερο ποσοστό μετρήσεων (33.3%). *Μέσος όρος* (*mean*) των σημειούμενων μετρήσεων είναι το 100, ενώ η *διάμεσος* (*median*) της κατανομής παίρνει την τιμή 102.

Το ιστόγραμμα και το πολύγωνο συχνοτήτων (ΣΧΗΜΑ 4.1.2) που προκύπτουν με βάση τα στοιχεία του σχετικού πίνακα (ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.2.) μας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το είδος της κατανομής: είναι μονοκόρυφη, ασύμμετρη δεξιά (*negatively skewed*), που σημαίνει ότι οι η συχνότητα των μετρήσεων αυξάνεται όσο προχωρούν οι κλάσεις της κλίμακας.





ΣΧΗΜΑ 4.1.2

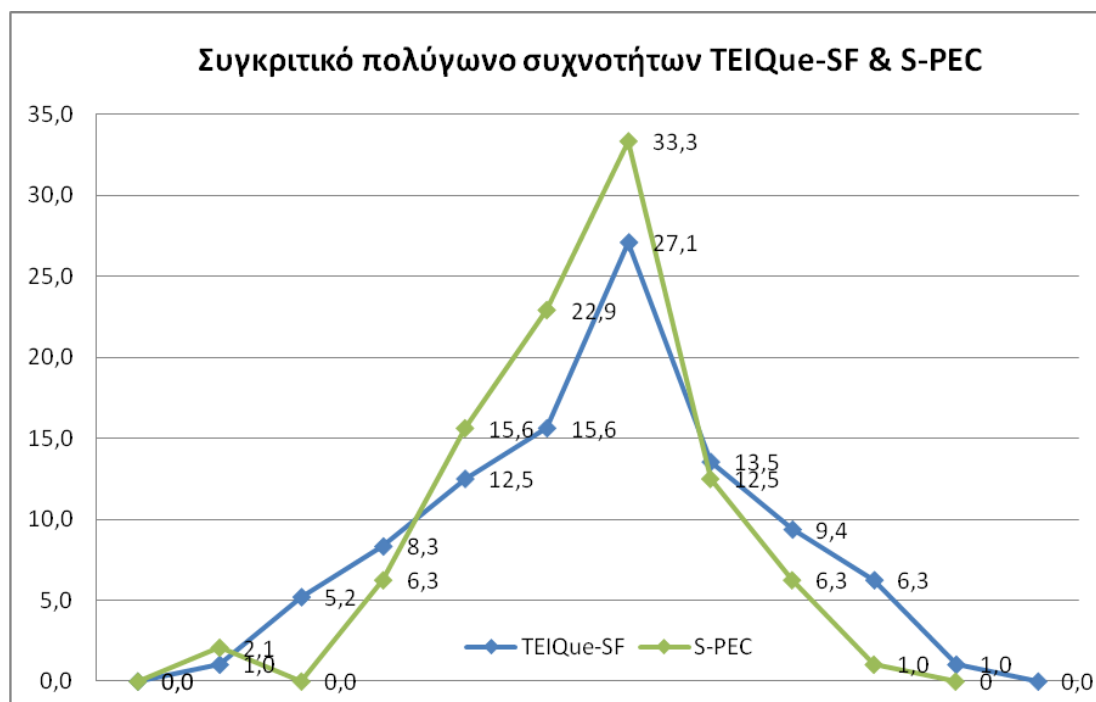
Από τα διαγράμματα και τον πίνακα κατανομής παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (2,1%) συμμετεχόντων που σημείωσαν ιδιαίτερος χαμηλή βαθμολογία (51-60), καθώς και ένα μικρότερο αλλά υπαρκτό ποσοστό (1%) που σημείωσε βαθμολογία που ανήκει στην μέγιστη κλάση της κλίμακας (131-140). Παρατηρούμε επίσης ότι στην κλάση «61-70» δεν σημειώνονται καθόλου μετρήσεις, γεγονός που επηρεάζει το πολύγωνο συχνοτήτων της κατανομής.

Η μεγαλύτερη σημειούμενη τιμή των μετρήσεων του S-PEC είναι το 132, η οποία ανήκει στην τελευταία κλάση και πλησιάζει το μέγιστο δυνατό σκορ της κλίμακας (140), ενώ η ελάχιστη παρατηρούμενη τιμή είναι το 56, δίνοντας ένα εύρος κατανομής της τάξεως των 76 μονάδων. Σε ό,τι αφορά τους λοιπούς *δείκτες διασποράς* για την κατανομή, η *διακύμανση (variance)* είναι $s^2=204$ τετραγωνικές μονάδες για $n-1=95$ βαθμούς ελευθερίας, ενώ η τυπική *απόκλιση (standard deviation)* είναι $s=14$ μονάδες. Δηλαδή, σε ένα σύνολο απαντήσεων που κυμαίνεται μεταξύ 56 και 132 μονάδων, ο μέσος όρος μετρήσεων είναι οι 100 μονάδες συν/πλην 14. Στην πραγματικότητα αυτή η διαπίστωση αντικατοπτρίζει την αληθινή εικόνα της κατανομής καθότι, όπως προκύπτει από τον πίνακα κατανομής, ο κύριος όγκος των μετρήσεων (84,4%) σημειώθηκε μεταξύ των τιμών 81 και 120.

4.2. Συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων TEIQue-SF & S-PEC

Η αποτύπωση της συνολικής θεώρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση δύο διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων, εφόσον τούτα πληρούν τις προϋποθέσεις της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, αναμένεται να καταλήγει σε παρόμοια αποτελέσματα. Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την ταξινόμηση των μετρήσεων στις δύο χρησιμοποιηθείσες κλίμακες, φάνηκε ότι το δείγμα των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας σημείωσε αναλογία στη μεταβολή των βαθμολογιών στα δύο εργαλεία, αν και υπήρξαν ορισμένες διαφορές στον τρόπο κατανομής. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι τιμές που μπορεί δυνητικά να λάβει η βαθμολογία σε καθένα από τα δύο εργαλεία διαφέρουν (από 30 έως 210 για το TEIQue-SF και από 20 έως 140 για το S-PEC), η σύγκριση των βαθμολογιών μεταξύ των δύο εργαλείων μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο κατ' αναλογίαν και όχι σε απόλυτες τιμές. Για παράδειγμα μία απόλυτη τιμή «135» για το TEIQue-SF χαρακτηρίζεται μάλλον χαμηλή, ενώ για το S-PEC ιδιαιτέρως υψηλή. Προκειμένου λοιπόν να μπορέσουν να συγκριθούν μεταξύ τους τα αποτελέσματα, έγινε μετατροπή της κλίμακας μέτρησης κάθε εργαλείου με την εύρεση του ελαχίστου κοινού πολλαπλασίου των δύο κλιμάκων και κατόπιν πολλαπλασιάζοντας κάθε μέτρηση με τον κατάλληλο αριθμό, ώστε τελικά να προκύψει μια κοινή κλίμακα βαθμολογίας.

Για να γίνει εφικτό να συγκριθούν μεταξύ τους οι δύο κατανομές, κατασκευάστηκαν τα πολύγωνα συχνοτήτων τα οποία παρέχουν μια σαφέστερη εικόνα κατά τη σύγκριση (Γεωργούσης, 1991). Όπως φαίνεται και από το συγκριτικό πολύγωνο συχνοτήτων των κατανομών των αποτελεσμάτων στα δύο εργαλεία (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.2.1), η καμπύλη κατανομής του S-PEC είναι πιο λεπτόκυρτη από κείνη του TEIQue-SF και εμφανίζει λιγότερο συμμετρική κατανομή.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.2.1.

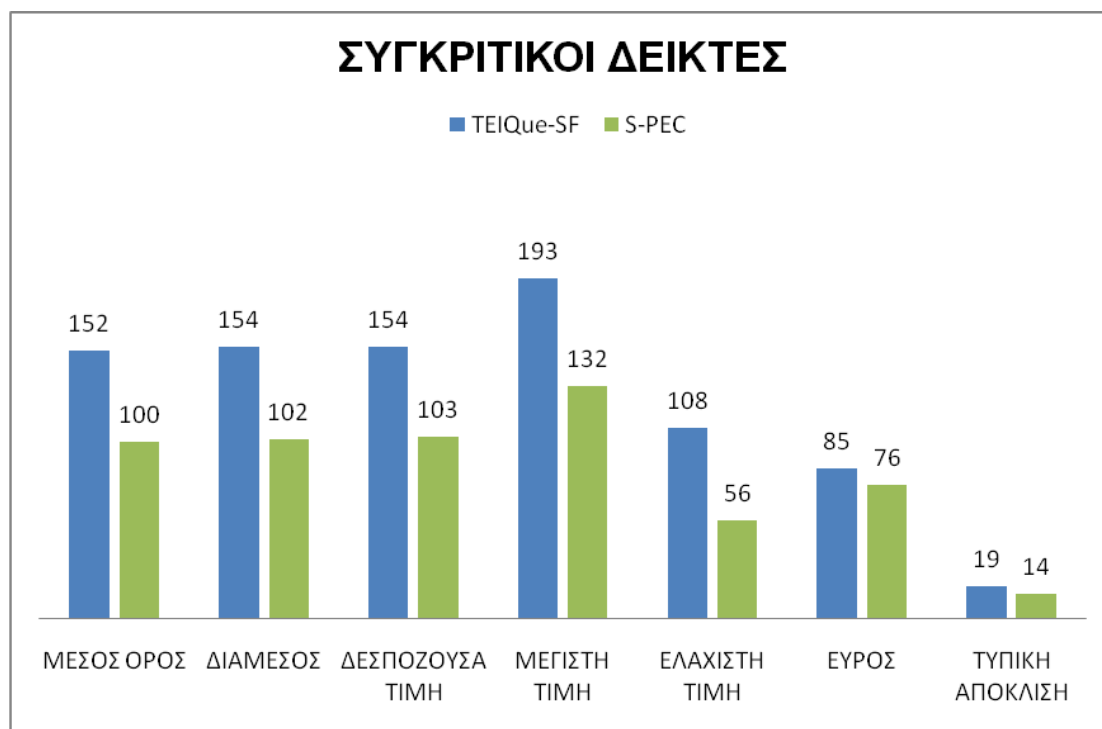
Ο πίνακας 4.2.2 και το διάγραμμα 4.2.2. αποδίδουν συγκριτικά τους βασικούς δείκτες κεντρικής τάσεως και διασποράς κάθε κατανομής όπως κατεγράφησαν αρχικά, ενώ ο πίνακας 4.2.3 και το διάγραμμα 4.2.3 αποδίδουν τα ίδια στοιχεία μετά την αναγωγή τους σε κοινή κλίμακα:

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ	TEIQue-SF	S-PEC
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	152	100
ΔΙΑΜΕΣΟΣ	154	102
ΔΕΣΠΟΖΟΥΣΑ ΤΙΜΗ	154	103
ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	193	132
ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	108	56
ΕΥΡΟΣ	85	76
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	19	14

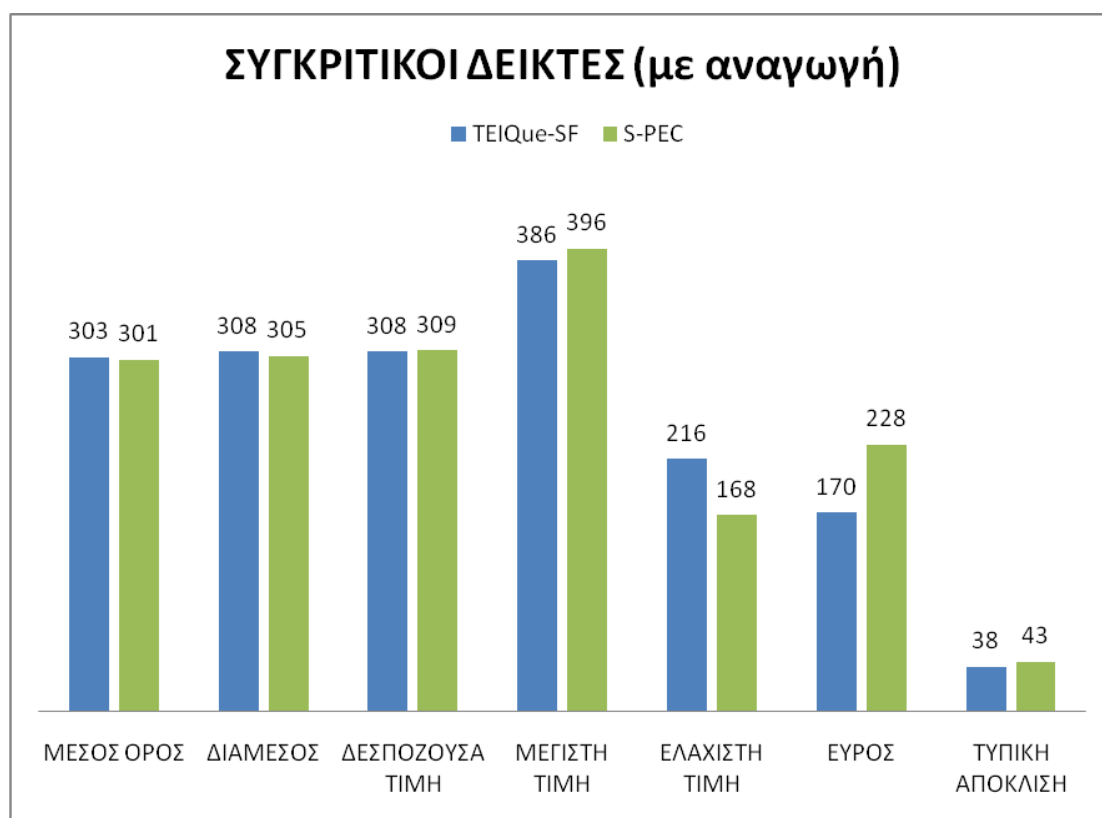
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.2

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ (με αναγωγή)	TEIQue-SF	S-PEC
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	303	301
ΔΙΑΜΕΣΟΣ	308	305
ΔΕΣΠΟΖΟΥΣΑ ΤΙΜΗ	308	309
ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	386	396
ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	216	168
ΕΥΡΟΣ	170	228
ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	38	43

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2.3



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.2.2

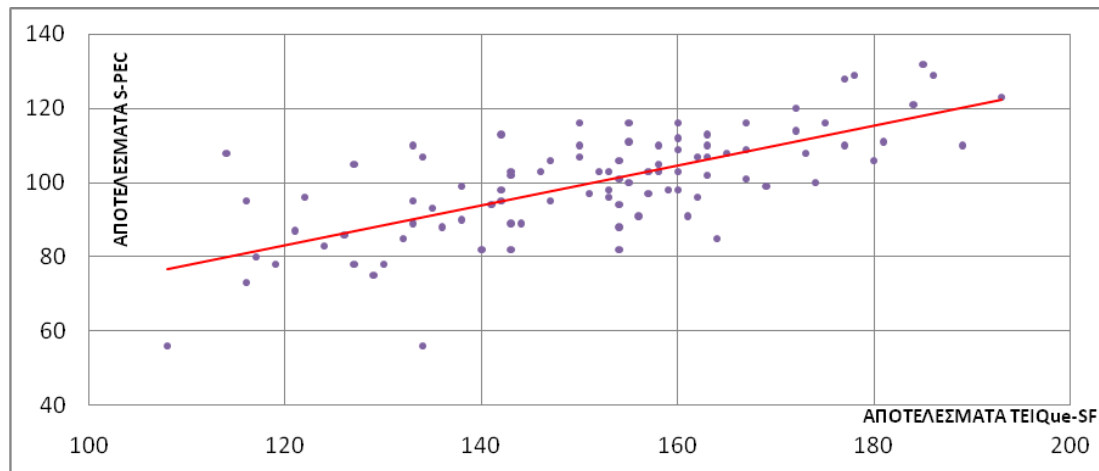


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.2.3

Συγκρίνοντάς τους μπορούμε να προβούμε σε κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με τις βαθμολογίες σε κάθε εργαλείο. Στην σύγκριση των δεικτών με αναγωγή στην κοινή κλίμακα, παρατηρούμε ότι τόσο η *διάμεσος* (308 & 305) όσο και η *δεσπόζουσα τιμή* (308 & 309) και στις δύο κατανομές είναι πολύ κοντά μεταξύ τους, ενώ ελάχιστη διαφορά παρουσιάζεται στους *μέσους όρους* (303 & 301). Μικρή διαφορά παρατηρείται στις *τυπικές αποκλίσεις* (38 & 43) και τις *μέγιστες τιμές* (386 & 396), ενώ αντιθέτως μεγάλη διαφορά παρουσιάζουν οι *ελάχιστες τιμές* των κατανομών (216 & 168) και τα *εύρη* (170 & 228). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ναι μεν η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων παρουσίασε μεγαλύτερη διασπορά στο εργαλείο S-PEC απ' ό,τι στο TEIQue-SF αλλά ουσιαστικά σημειώθηκαν παρόμοιες βαθμολογίες.

Τα ανωτέρω αναφερόμενα αποτελέσματα προκύπτουν από μετρήσεις και ποσοστά που αφορούν στη συνολική εικόνα του δείγματος και κατά συνέπεια μας προσφέρουν μια γενική άποψη περί της συνολικής αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων για τα ατομικά συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά. Κρίθηκε όμως σκόπιμο να μελετηθεί συγκριτικά η βαθμολογία μεταξύ των δύο χρησιμοποιηθέντων εργαλείων, του TEIQue-SF και του S-PEC, για κάθε υποκείμενο που έλαβε μέρος στην έρευνα. Για να επιτευχθεί αυτό έγινε αντιστοίχιση της ατομικής βαθμολογίας ανά εργαλείο καθενός από τους συμμετέχοντες, με σκοπό τη διαπίστωση πιθανής συµμεταβολής. Με πιο απλά λόγια, επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί αν ισχύει η υπόθεση πως ένα άτομο με χαμηλή (ή υψηλή) βαθμολογία στο TEIQue-SF θα σημειώνει αντιστοίχως χαμηλή (ή υψηλή) βαθμολογία και στο S-PEC.

Μετά από την κατάλληλη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε το παρακάτω διάγραμμα διασποράς 4.2.2, που αποτυπώνει τη συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων στα δύο εργαλεία ανά άτομο. Κάθε σημείο που απεικονίζεται στο διάγραμμα διασποράς αντικατοπτρίζει ένα ζεύγος τιμών που αποτελεί τη βαθμολογία του ίδιου υποκειμένου σε καθένα από τα δύο εργαλεία: στον οριζόντιο άξονα τοποθετήθηκαν οι τιμές του TEIQue-SF και στον κάθετο άξονα οι τιμές του S-PEC. Αποδίδεται έτσι γραφικά μια οπτική εικόνα της συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών - δηλαδή των ατομικών μετρήσεων για κάθε εργαλείο.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ 4.2.2.

Η γραμμή παλινδρόμησης που προκύπτει είναι ευθεία, και παρουσιάζει θετική κλίση, γεγονός που αποδίδει γραφικά μια θετική γραμμική συσχέτιση των μεταβλητών. Η διασπορά των μετρήσεων είναι τέτοια που υποδεικνύει σχετική συνάφεια μεταξύ τους.

Για τον ακριβή στατιστικό υπολογισμό της εν λόγω συσχέτισης υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson's, ο οποίος έλαβε την τιμή $r = +0,71$, γεγονός που καταδεικνύει μια μέτρια προς ισχυρή θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται η υπόθεση της σχετικής συμμεταβολής της βαθμολογίας στις δύο κλίμακες για κάθε άτομο του δείγματος, γεγονός μάλλον αναμενόμενο εφόσον διαπιστώθηκε σχετική σύγκλιση στους δείκτες κεντρικής τάσεως και διασποράς για κάθε κατανομή. Η παρούσα διαπίστωση υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της μελέτης της συγκλίνουσας εγκυρότητας (convergent validity) μεταξύ του TEIQue-SF και της πλήρους μορφής του PEC, όπως παρατίθενται από την Brasseur et al. (2013).

4.3. Κοινωνικοί – δημογραφικοί παράγοντες και αυτό-εκτιμώμενη συναισθηματική νοημοσύνη

Κάθε έρευνα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών επιδιώκει τη μελέτη και τη διερεύνηση φαινομένων που λαμβάνουν χώρα υπό συγκεκριμένες συνθήκες και επηρεάζουν πληθυσμούς που διαθέτουν ορισμένα κοινωνικά

χαρακτηριστικά. Όταν πρόκειται για έρευνες ευρείας κλίμακας, με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που να αφορούν το γενικό πληθυσμό, η μελέτη της επίδρασης ορισμένων κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών ως ανεξάρτητες μεταβλητές, μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας. Οι εν λόγω παράγοντες θεωρούνται επίσης σημαντικοί για τον καθορισμό της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

Αν και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι μικρής κλίμακας και περιορίζεται σε ένα μικρό, μη αντιπροσωπευτικό, δείγμα του πληθυσμού των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, επιχειρήθηκε να μελετηθούν τυχόν επιδράσεις που μπορεί να έχουν τα κοινωνικά - δημογραφικά των συμμετεχόντων στον τρόπο αποτύπωσης της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

4.3.1. Παρουσίαση των κοινωνικών-δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

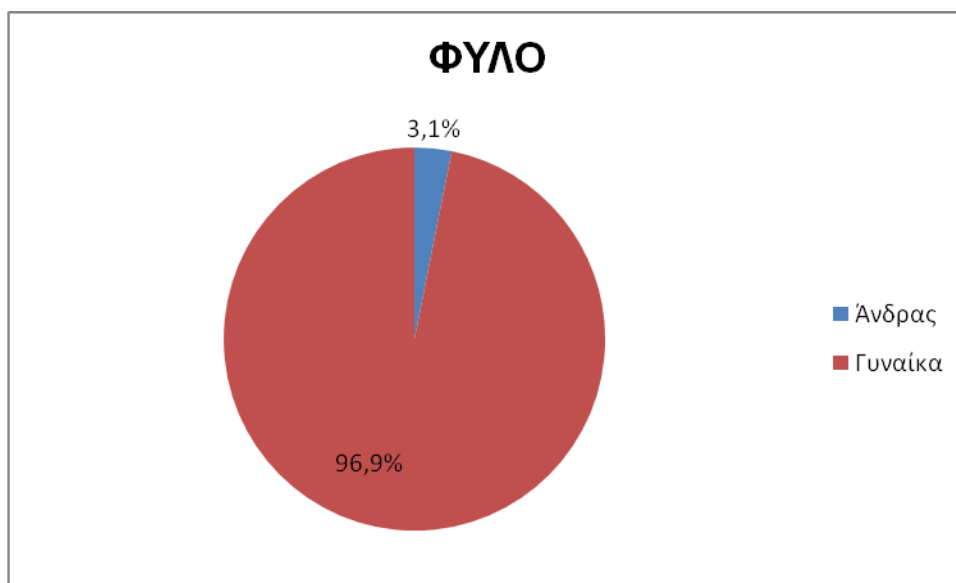
Εκτός από τα δύο εργαλεία μέτρησης της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue-SF & S-PEC), στο πρώτο μέρος της φόρμας οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ορισμένα δημογραφικά – κοινωνικά στοιχεία που τους αφορούν. Με βάση τις απαντήσεις τους, προέκυψαν τα παρακάτω:

- **Φύλο:** Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων 96,9% ήταν γυναίκες, έναντι 3,1% των ανδρών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την εμπειρική διαπίστωση ότι το επάγγελμα του Παιδαγωγού Προσχολικής Ηλικίας είναι 'γυναικοκρατούμενο'.

ΦΥΛΟ	f	rf %
Ανδρας	3	3,1
Γυναίκα	93	96,9
ΣΥΝΟΛΟ (n)	96	100,0

Όπου: f ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)

rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)



ΠΙΝΑΚΑΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.1

- Ηλικιακή ομάδα: η κατανομή των μελών του δείγματος αντικατοπτρίζεται στον πίνακα 4.3.2. και στο αντίστοιχο διάγραμμα. Όπως γίνεται εμφανές η πλειοψηφία των μελών του δείγματος (68,7%) ανήκουν σε δύο ηλικιακές ομάδες: των 26-35 ετών σε ποσοστό 40,6% και των 36-45 ετών σε ποσοστό 28,1% . Αυτή η διαπίστωση ακολουθεί τα δεδομένα της αγοράς εργασίας, αφού οι ηλικίες 26 με 45 ετών αποτελούν τον κύριο όγκο του εργατικού δυναμικού.

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	f	rf %
Έως 25 ετών	16	16,7
26-35 ετών	39	40,6
36-45 ετών	27	28,1
46-55 ετών	14	14,6
ΣΥΝΟΛΟ (n)	96	100,0

Όπου: f ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)

rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)



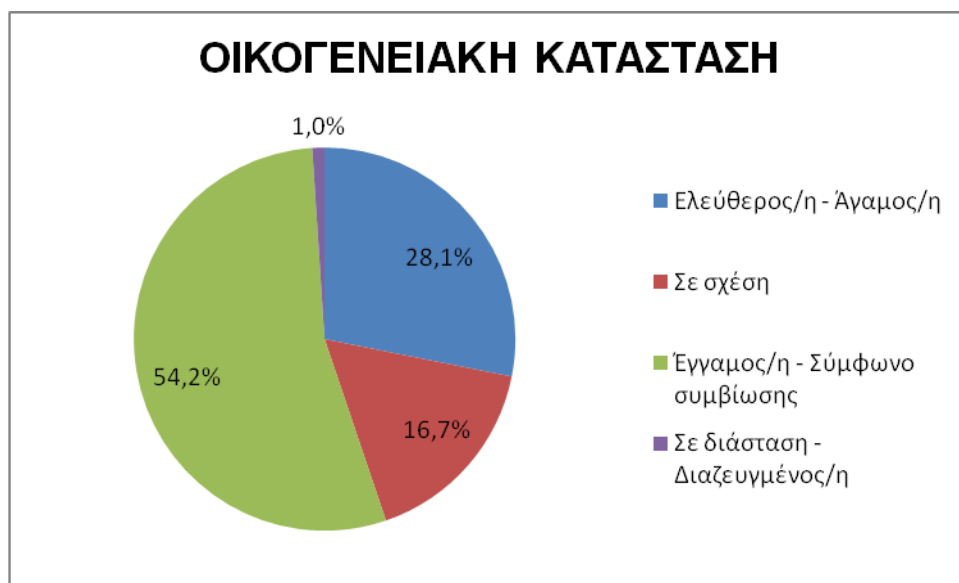
ΠΙΝΑΚΑΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.2

- Οικογενειακή κατάσταση: η κατανομή των μελών του δείγματος αντικατοπτρίζεται στον πίνακα 4.3.3. και στο αντίστοιχο διάγραμμα. Παρατηρούμε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (54,2%) εμπίπτουν στην κατηγορία «Έγγαμος/η - Σύμφωνα συμβίωσης». Αν σε αυτούς προστεθεί και το ποσοστό εκείνων που αναφέρουν ότι βρίσκονται «Σε σχέση» (16,7%), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 70,9%) εμφανίζει ένα ικανοποιητικό επίπεδο προσωπικών σχέσεων.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	f	rf %
Ελεύθερος/η - Άγαμος/η	27	28,1
Σε σχέση	16	16,7
Έγγαμος/η - Σύμφωνα συμβίωσης	52	54,2
Σε διάσταση - Διαζευγμένος/η	1	1,0
ΣΥΝΟΛΟ (n)	96	100,0

Όπου: f ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)

rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)



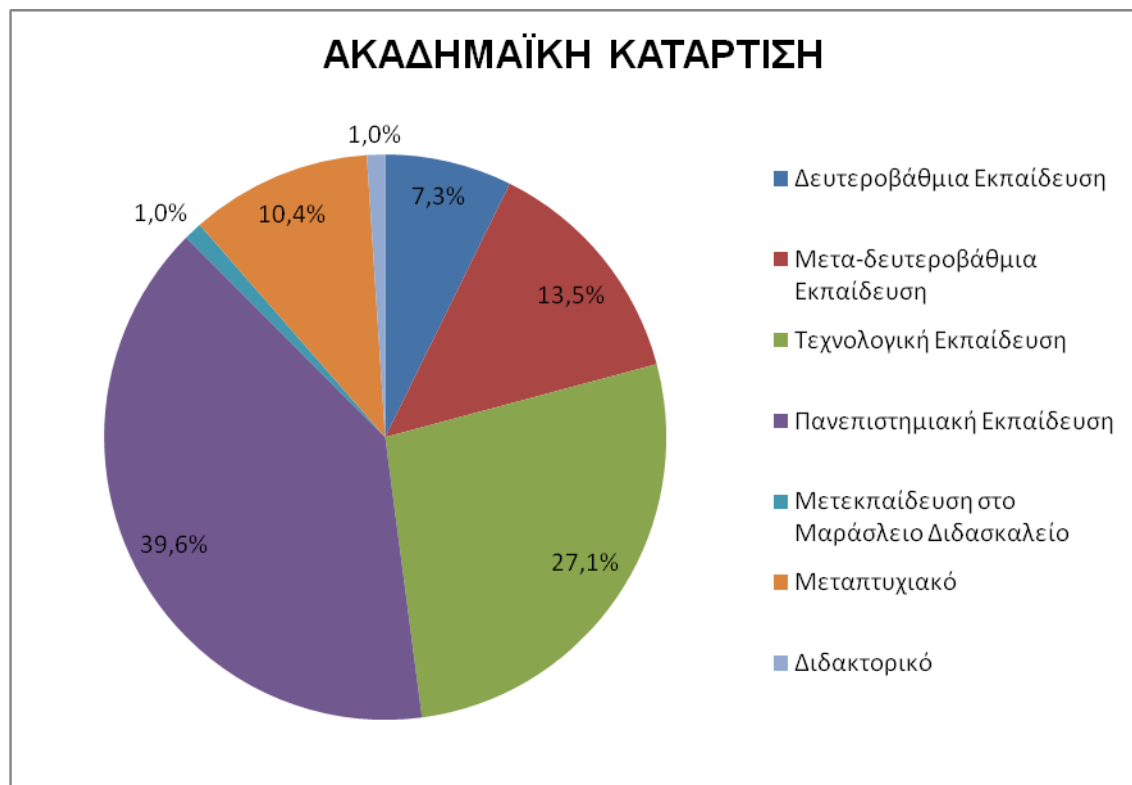
ΠΙΝΑΚΑΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.3

- Ακαδημαϊκή κατάρτιση (ως Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας): Από τον πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα 4.3.4, διαπιστώνεται ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής κατάρτισης των συμμετεχόντων εφόσον το 66,7% εξ αυτών έχουν ολοκληρώσει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (12,4%) έχει προχωρήσει πάνω από την ανωτάτη εκπαίδευση. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η προσχολική αγωγή στη χώρα μας παρέχεται, κατά κύριο λόγο, από άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	f	rf %
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	7	7,3
Μετα-δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	13	13,5
Τεχνολογική Εκπαίδευση	26	27,1
Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	38	39,6
Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο	1	1,0
Μεταπτυχιακό	10	10,4
Διδακτορικό	1	1,0
ΣΥΝΟΛΟ (n)	96	100,0

Όπου: f ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)

rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)



ΠΙΝΑΚΑΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.4

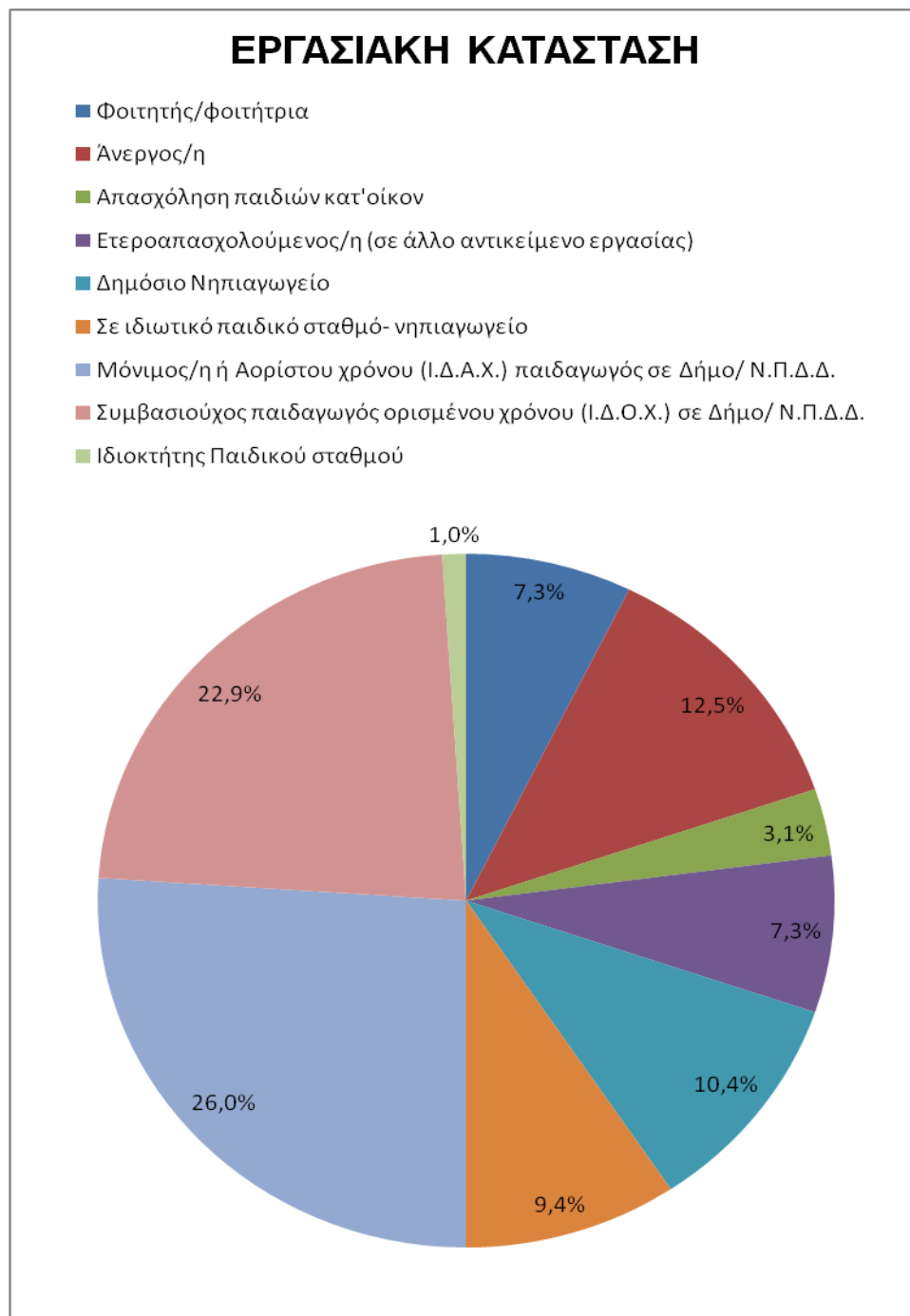
- Τρέχουσα εργασιακή κατάσταση: όπως αποτυπώνεται στα στοιχεία του πίνακα και του διαγράμματος 4.3.5, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (59,3%) εργάζονται σε δομές προσχολικής αγωγής δημόσιου χαρακτήρα (νηπιαγωγεία, δήμοι/ Ν.Π.Δ.Δ.), ενώ περίπου το ένα τρίτο του δείγματος (ποσοστό 27,1%) ανήκουν στους δυνητικά εργαζόμενους σε χώρους προσχολικής αγωγής αφού το 7,3% εξ αυτών είναι ακόμη φοιτητές, το 12,5% είναι άνεργοι και το υπόλοιπο 7,3% απασχολούνται σε άλλο αντικείμενο εργασίας. Μικρό είναι το ποσοστό εκείνων που εργάζονται σε ιδιωτικούς φορείς προσχολικής αγωγής (10,4%) ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος (3,1%) ασκεί την παιδαγωγική επιστήμη απασχολώντας παιδιά «κατ' οίκον».

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	f	rf %
Φοιτητής/φοιτήτρια	7	7,3
Άνεργος/η	12	12,5
Απασχόληση παιδιών κατ'οίκον	3	3,1
Ετεροαπασχολούμενος/η (σε άλλο αντικείμενο εργασίας)	7	7,3
Δημόσιο Νηπιαγωγείο	10	10,4

Σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό - νηπιαγωγείο	9	9,4
Μόνιμος/η ή Αορίστου χρόνου (Ι.Δ.Α.Χ.) παιδαγωγός σε Δήμο/ Ν.Π.Δ.Δ.	25	26,0
Συμβασιούχος παιδαγωγός ορισμένου χρόνου (Ι.Δ.Ο.Χ.) σε Δήμο/ ΝΠΔΔ	22	22,9
Ιδιοκτήτης Παιδικού σταθμού	1	1,0
ΣΥΝΟΛΟ (η)	96	100,00

Όπου: f ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)

rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)



ΠΙΝΑΚΑΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.5

- Εργασιακή εμπειρία (ως Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας): Με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα και το διάγραμμα 4.3.6, παρατηρούμε ότι περίπου τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων (ποσοστό 60,4%) έχουν εργασιακή εμπειρία μέχρι 10 έτη, ως παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας και μάλιστα το 40,6% του δείγματος σημειώνει εργασιακή εμπειρία έως 5 έτη και το 19,8% από 6 έως 10 έτη. Το υπόλοιπο 32,3% διαθέτει εργασιακή εμπειρία από 16 έως 20 έτη, εκ των οποίων το 20,8% με 11-15 έτη, αφήνοντας ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων (7,3%) με εμπειρία άνω των 21 ετών.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	f	rf %
0-5 έτη	39	40,6
6-10 έτη	19	19,8
11-15 έτη	20	20,8
16-20 έτη	11	11,5
21-25 έτη	5	5,2
26-30 έτη	2	2,1
ΣΥΝΟΛΟ (n)	96	100,0

Όπου: f ο αριθμός των μετρήσεων (απόλυτη συχνότητα)
 rf το ποσοστό των μετρήσεων επί τοις εκατό (σχετική συχνότητα)



ΠΙΝΑΚΑΣ & ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.6

Συγκρίνοντας τα σημειούμενα ποσοστά εργασιακής εμπειρίας με τα ποσοστά που σημειώθηκαν στην κατανομή ανά ηλικιακή ομάδα (πίνακας & διάγραμμα 4.3.2), παρατηρούμε ότι ο κύριος όγκος των συμμετεχόντων (85,4% στην «ηλικιακή ομάδα» και 81,2% στην «εργασιακή εμπειρία») ανήκει στις αρχικές τρεις κλάσεις κάθε κατηγορίας. Μάλιστα, το 40,6% των

παιδαγωγών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «26-35 ετών» ενώ ένα ίδιο ποσοστό σημειώνεται στην κλάση με εργασιακή εμπειρία «0-5 έτη», χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται για τα ίδια άτομα. Αυτό μπορεί να λάβει την πιθανή ερμηνεία ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εισέρχονται σχετικά νωρίς στον εργασιακό στίβο, με την ηλικία να 'συμβαδίζει' κατά κάποιον τρόπο με την εργασιακή εμπειρία.

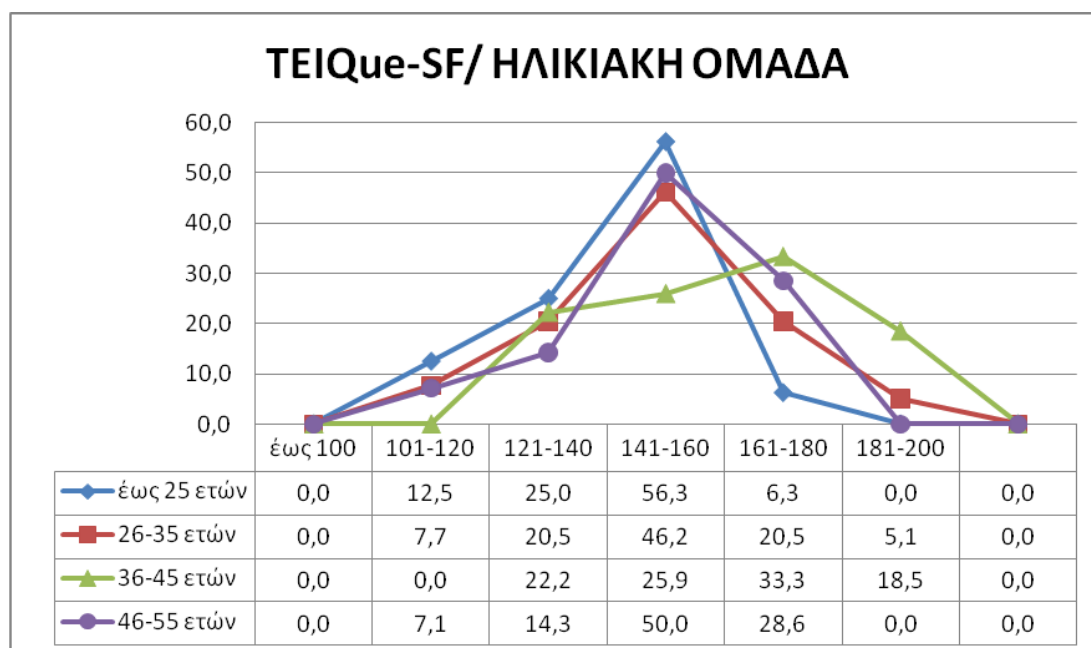
4.3.2. Επίδραση των κοινωνικών – δημογραφικών παραγόντων στην αποτύπωση της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα δημογραφικά – κοινωνικά χαρακτηριστικά καθορίζουν σε γενικές γραμμές την ταυτότητα του δείγματος κάθε έρευνας και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά τις κοινωνικές επιστήμες. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, για να διακριβωθεί η τυχόν επίδραση κάποιου ή κάποιων εκ των αναφερομένων δημογραφικών – κοινωνικών παραγόντων στις μετρήσεις που σημειώνουν τα υποκείμενα της έρευνας σε κάθε εργαλείο, έγινε επί μέρους εξέταση κάθε χαρακτηριστικού. Εξαίρεση αποτέλεσε ο παράγοντας «φύλο», ο οποίος δεν κρίθηκε μεθοδολογικά ορθό να εξεταστεί καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων (96,9%) προήλθε από γυναίκες. Για τους υπόλοιπους, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διαπίστωση ή όχι της επίδρασης, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν οι μετρήσεις ανά παράγοντα για καθένα από τα δύο εργαλεία. Όπου αυτό κρίθηκε σκόπιμο, για λόγους στατιστικής επεξεργασίας καθώς και για διευκόλυνση της παρουσίασης, των συγκρίσεων και της εξαγωγής συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκαν συγχωνεύσεις κατηγοριών σύμφωνα με ορισμένα λογικά κριτήρια, οι οποίες κατά τεκμήριο δεν επηρέασαν τα εξαγόμενα συμπεράσματα. Κατόπιν κατεγράφησαν οι σημειούμενες τιμές ανά κατηγορία και ακολούθησε αναγωγή τους σε ποσοστό επί τοις εκατό για να είναι συγκρίσιμα τα μεγέθη. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο διότι κάθε επί μέρους κατηγορία δεν εμφάνιζε τον ίδιο αριθμό μελών (π.χ. στο χαρακτηριστικό «ηλικιακή ομάδα», η κατηγορία «έως 25 ετών» αριθμούσε 16 μέλη, ενώ η αμέσως επόμενη «26-35 ετών» είχε 39 μέλη). Στη συνέχεια, για κάθε χαρακτηριστικό παράγοντα κατασκευάστηκε ένα πολύγωνο συχνοτήτων

ανά εργαλείο αυτοαναφοράς με βάση τις τιμές επί τοις εκατό, ώστε να καθίσταται δυνατή η σύγκριση μεταξύ τους.

Ηλικιακή ομάδα

Οι κατηγορίες των ηλικιακών ομάδων που εξετάστηκαν είναι αυτές που εμφανίζονταν και στην αρχική φόρμα συμπλήρωσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά από την επεξεργασία των δεδομένων παρουσιάζονται στα σχήματα 4.4.1. και 4.4.2.

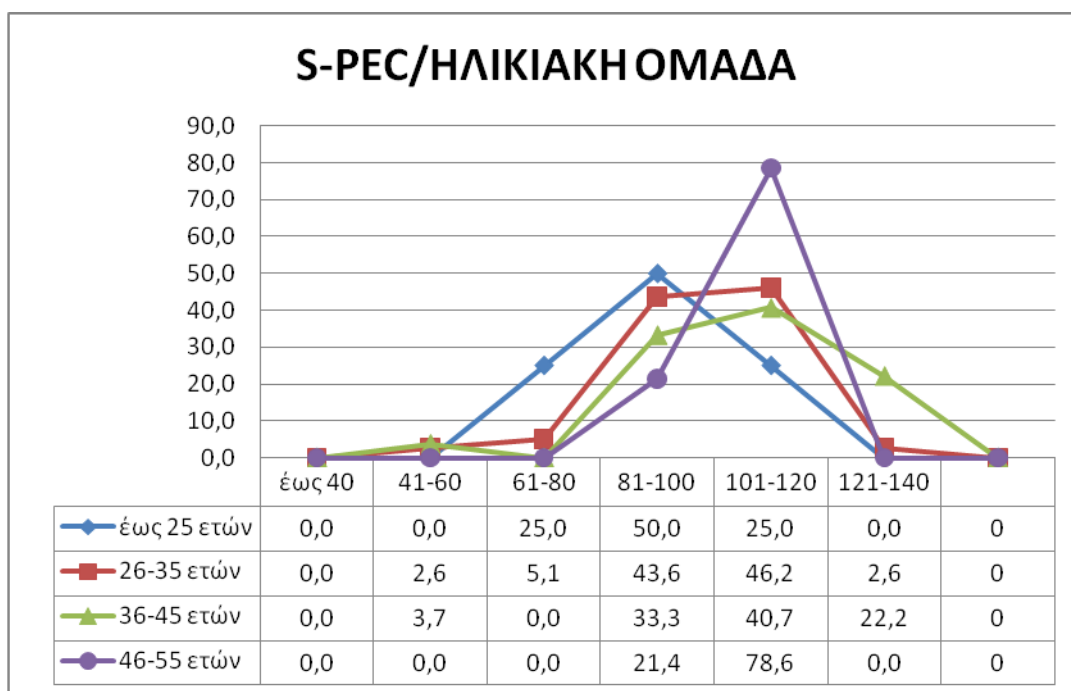


ΣΧΗΜΑ 4.4.1

Σε ό,τι αφορά το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF (ΣΧΗΜΑ 4.4.1), φαίνεται πως ο παράγοντας «ηλικιακή ομάδα» δεν διαφοροποιεί τα αποτελέσματα των μετρήσεων για τις τρεις από τις τέσσερις κατηγορίες, «έως 25 ετών», «26-30 ετών» και «46-55 ετών», οι οποίες εμφανίζουν παρόμοιες κατανομές και μέγιστες τιμές στην κλάση «141-160». Εξαίρεση αποτελεί η ηλικιακή κατηγορία «36-45 ετών» της οποίας η κατανομή είναι πλατύκυρτη και ασύμμετρη δεξιά, με μέγιστη τιμή στην κλάση «161-180».

Από την άλλη πλευρά το πολύγωνο συχνοτήτων που αφορά το ερωτηματολόγιο S-PEC (ΣΧΗΜΑ 4.4.2), παρουσιάζει διαφορετική εικόνα κατανομής για κάθε ηλικιακή ομάδα : η κατηγορία «έως 25 ετών» παρουσιάζει κωδωνοειδή πλατύκυρτη κατανομή με μέγιστη τιμή στην κλάση «81-100»,

ενώ η κατηγορία «26-35 ετών» μια ακόρυφη κατανομή (μέγιστες τιμές στις κλάσεις «81-100» και «101-120» με σχεδόν το ίδιο ποσοστό) που χαρακτηρίζεται από κάποια συμμετρία. Η κατανομή της κατηγορίας «36-45 ετών» είναι πάλι πλατύκυρτη, ασύμμετρη δεξιά με μέγιστη τιμή στην κλάση «101-120», ενώ η κατηγορία «46-55 ετών» εμφανίζει μια οξυκόρυφη ασύμμετρη δεξιά κατανομή με μέγιστη τιμή στην κλάση «101-120». Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι στην προκειμένη περίπτωση ο παράγοντας «ηλικιακή ομάδα» διαφοροποιεί αρκετά τα σημειούμενα αποτελέσματα.

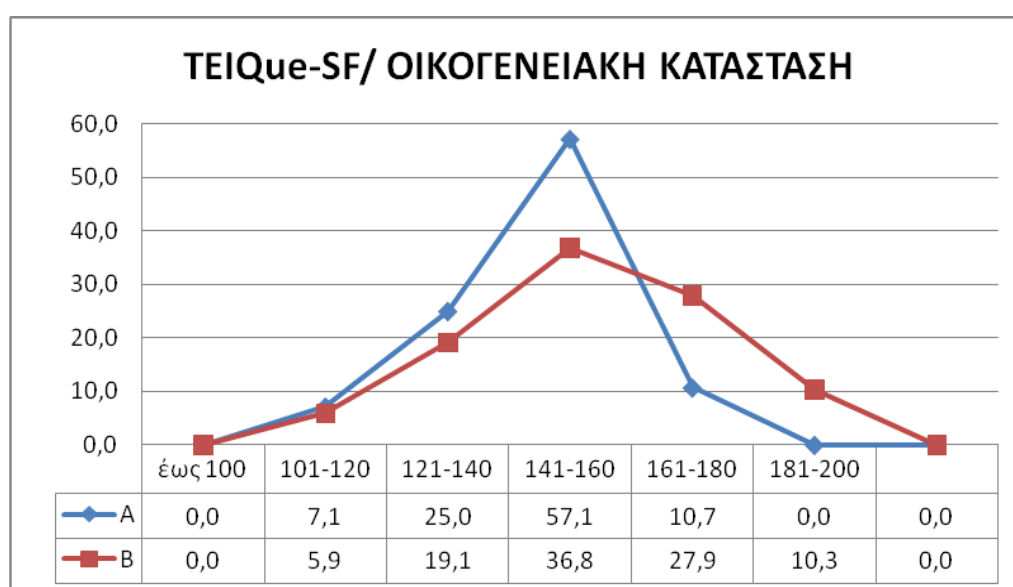


ΣΧΗΜΑ 4.4.2

Συγκριτικά τώρα, σε ό,τι αφορά τα δύο εργαλεία, φαίνεται πως η ομάδα με τη σταθερότερη κατανομή ήταν αυτή των «36-45 ετών», ακολουθούμενη από κείνη των «26-35 ετών». Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι ήταν οι ομάδες με την πολυπληθέστερη εκπροσώπηση στο δείγμα (27 και 39 άτομα αντίστοιχα) άρα παρουσίασαν περισσότερες μετρήσεις. Πιθανόν δε η 'σταθερότητα' στην κατανομή στην ηλικιακή ομάδα «36-45 ετών» να μπορεί να ερμηνευθεί λόγω της ισορροπίας και της ωριμότητας που αναμένεται να χαρακτηρίζει άτομα αυτών των ηλικιών.

Οικογενειακή κατάσταση

Ο παράγοντας της οικογενειακής κατάστασης υπέστη κάποιες τροποποιήσεις, για λόγους στατιστικής επεξεργασίας, καθώς στην αρχική κατηγορία «Σε διάσταση - Διαζευγμένος/η» εμφανίστηκε μόνο ένα άτομο. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο μόνο καινούριες κατηγορίες η 'Α' που συγχωνεύει τις κατηγορίες «Ελεύθερος/η - Άγαμος/η» & «Σε διάσταση-Διαζευγμένος/η» και η 'Β' που συγχωνεύει τις κατηγορίες «Σε σχέση» & «Έγγαμος/η - Σύμφωνα συμβίωσης». Προέκυψαν λοιπόν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στα σχήματα 4.5.1 και 4.5.2.

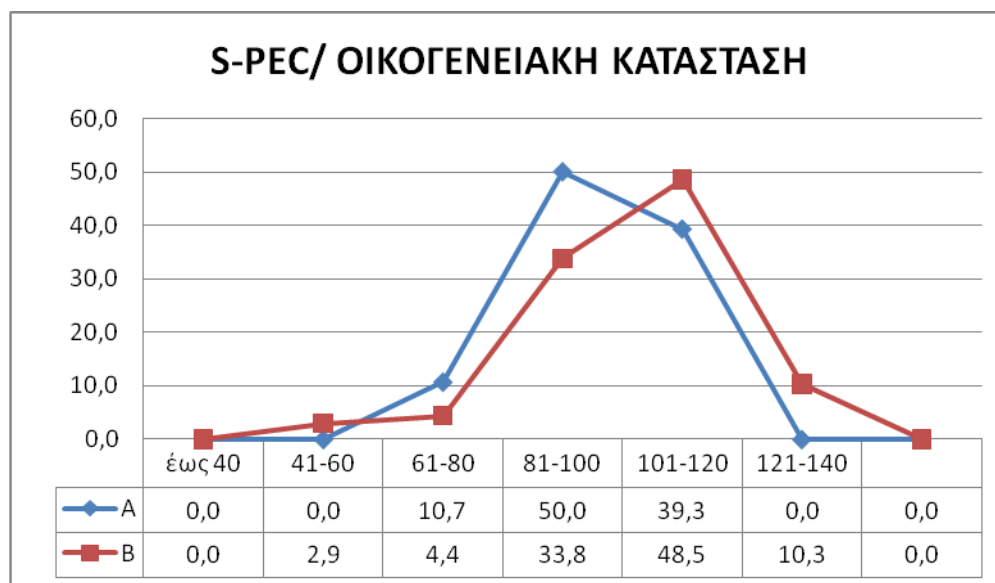


ΣΧΗΜΑ 4.5.1.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή στο TEIQue-SF, η κατηγορία 'Α' παρουσιάζει μια σχετικά συμμετρική οξυκόρυφη κατανομή ενώ η κατηγορία 'Β' εμφανίζει πιο πλατύκυρτη κατανομή, γεγονός που προδίδει μεγαλύτερη διασπορά των μετρήσεων, πιθανώς λόγω του υψηλότερου αριθμού των υποκειμένων που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία (28 άτομα στην 'Α' και 68 στην 'Β'). Παρατηρούμε δε ότι και οι δύο κατηγορίες παρουσιάζουν μέγιστη τιμή στην κλάση «141-160».

Διαφορές στη μέγιστη τιμή παρουσιάζουν οι κατανομές των δύο κατηγοριών στο πολύγωνο συχνοτήτων του S-PEC, με την 'Α' να σημειώνει κορυφή στην κλάση «61-80» και τη 'Β' στην κλάση «101-120». Αντιθέτως, οι δύο κατανομές δεν παρουσιάζουν διαφορές στην κυρτότητά τους. Εδώ ο παράγοντας «οικογενειακή κατάσταση» φαίνεται ότι επηρεάζει ελαφρώς τη

συνολική βαθμολογία, με τους έγγαμους ή σε σχέση να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές.



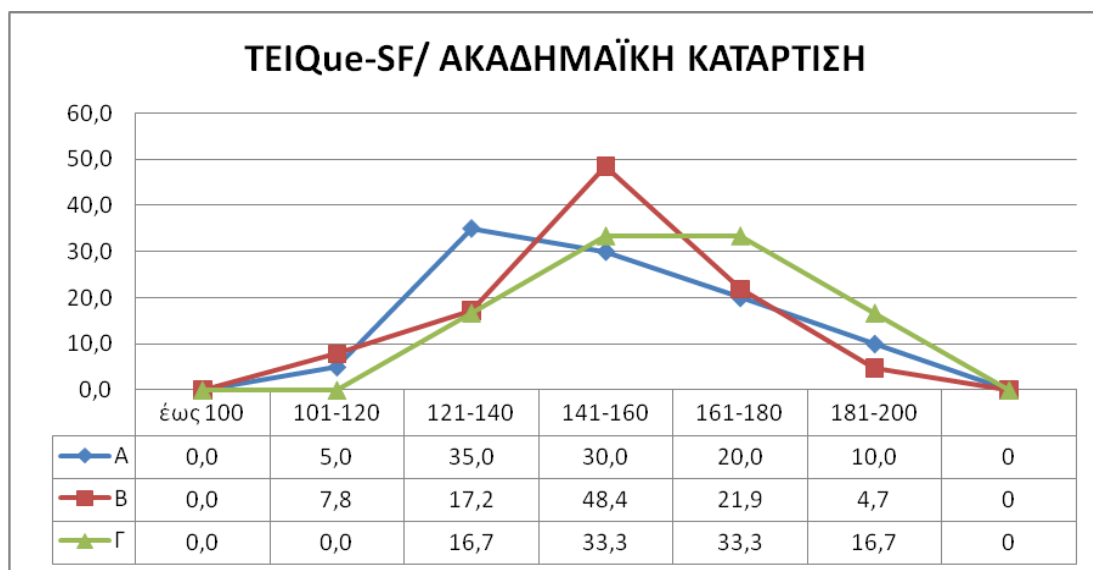
ΣΧΗΜΑ 4.5.2.

Ακαδημαϊκή κατάρτιση

Συγχωνεύσεις κατηγοριών πραγματοποιήθηκαν και στον τομέα της «ακαδημαϊκής κατάρτισης», καθώς οι αρχικές κατηγορίες στη φόρμα ήταν πολυάριθμες και ως εκ τούτου καθιστούσαν δύσκολη τη στατιστική τους επεξεργασία, σύγκριση και παρουσίαση. Έτσι, από τις αρχικές επτά κατηγορίες απέμειναν τρεις, οι οποίες καθορίστηκαν σύμφωνα με τις ‘τυπικές’ εκπαιδευτικές βαθμίδες:

- ‘Α’ – Δευτεροβάθμια και Μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- ‘Β’ – Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πανεπιστημιακή και Τεχνολογική)
- ‘Γ’ – Μετα-τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μετεκπαίδευση, Μεταπτυχιακό, Phd)

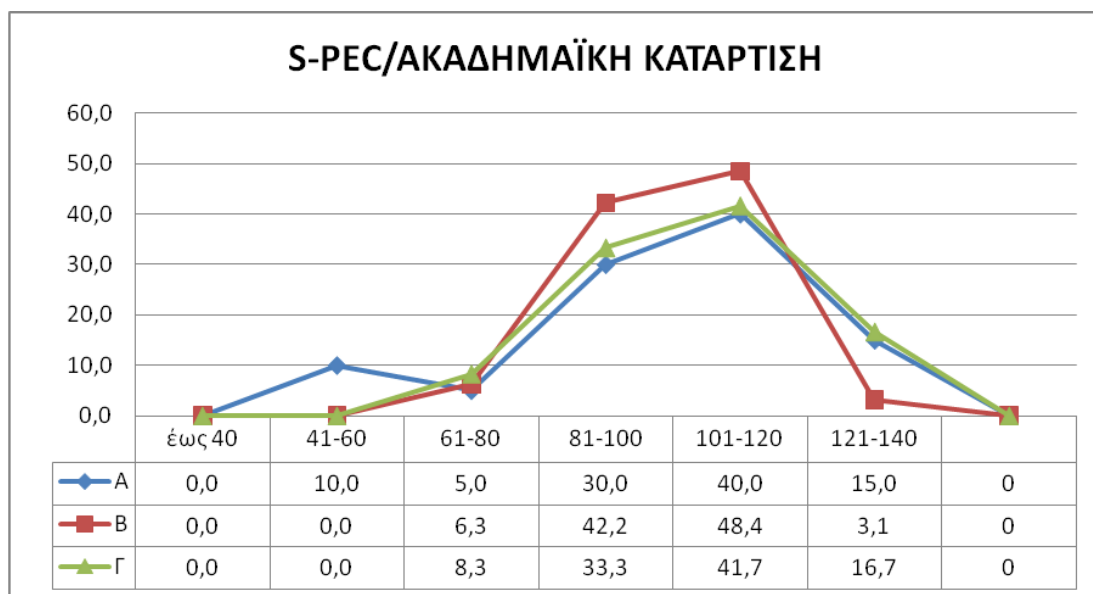
Τα αποτελέσματα της κατανομής των παραπάνω δεδομένων παρουσιάζονται στα σχήματα 4.6.1 & 4.6.2.



ΣΧΗΜΑ 4.6.1

Όπως είναι εμφανές στο διάγραμμα της κατανομής του TEIQue-SF, τα πολύγωνα συχνοτήτων ανά κατηγορία παρουσιάζονται διαφορετικά μεταξύ τους. Η κατηγορία 'Α' της δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει πλατύκυρτη, ασύμμετρη αριστερά κατανομή, με κορυφή στη χαμηλή κλάση «124-140». Από την άλλη πλευρά, η κατηγορία 'Β' της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζει μεσόκυρτη, κανονική συμμετρική κατανομή με μέγιστη τιμή στην κατηγορία «141-160». Τέλος η κατηγορία 'Γ' της μετα-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει μεσόκυρτη, ακόρυφη κατανομή, ασύμμετρη δεξιά με δύο μέγιστες τιμές που σημειώνουν το ίδιο ποσοστό (33,3%) στις κατηγορίες «141-160» και «161-180». Συμπερασματικά μπορούμε να προβούμε στη διαπίστωση ότι το επίπεδο της ακαδημαϊκής κατάρτισης φαίνεται να επηρεάζει την αποτύπωση της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης για το TEIQue-SF και μάλιστα φαίνεται να βρίσκονται σε θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Στο διάγραμμα που απεικονίζει τις κατανομές του S-PEC, έχουμε μία διαφορετική εικόνα. Εδώ παρατηρείται σύμπτωση στον τρόπο κατανομής των μετρήσεων και για τις τρεις κατηγορίες ακαδημαϊκής κατάρτισης. Είναι ασύμμετρες δεξιά και παρουσιάζουν και οι τρεις κορυφή στην ίδια κλάση «101-120» με παρόμοια ποσοστά (Α 40%, Β 48,4% και Γ 41,7%) . Επομένως ο παράγοντας «ακαδημαϊκή κατάρτιση» δε φαίνεται να επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο την αποτύπωση της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με το εργαλείο S-PEC.



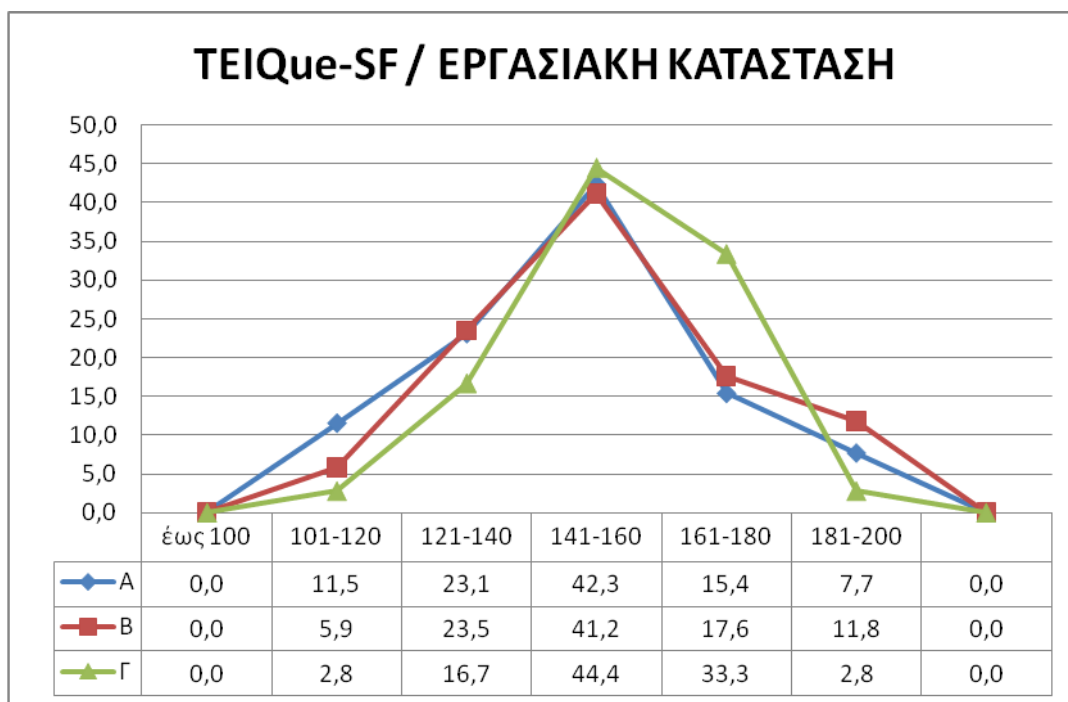
ΣΧΗΜΑ 4.6.2

Εργασιακή κατάσταση

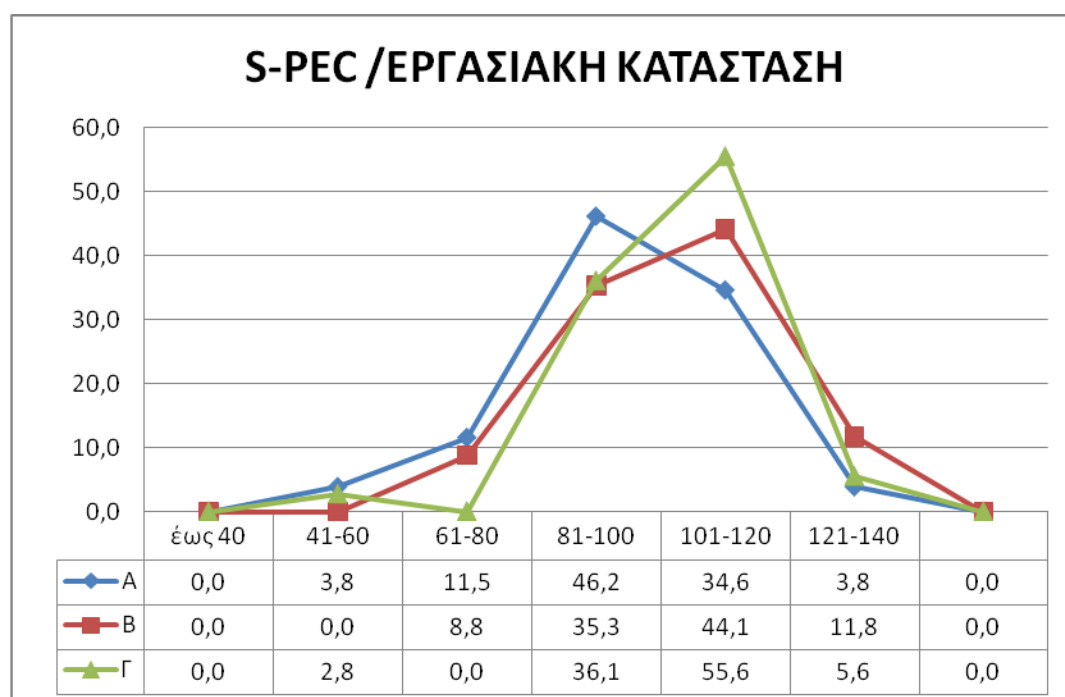
Σε ό,τι αφορά τον τομέα της εργασιακής κατάστασης, οι αρχικές εννέα κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα συγχωνεύτηκαν σε τρεις τελικές, με κριτήριο την άσκηση του παιδαγωγικού επαγγέλματος είτε σταθερά και κατ' αποκλειστικότητα είτε σε περιστασιακή βάση:

- ⇒ 'Α' – Φοιτητές, Άνεργοι και Ετεροαπασχολούμενοι (δεν ασκούν το παιδαγωγικό επάγγελμα)
- ⇒ 'Β' – Απασχόληση παιδιών κατ' οίκον, Παιδαγωγοί σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό/νηπιαγωγείο και Συμβασιούχοι παιδαγωγοί σε δημόσιες δομές (διακοπτόμενη ενασχόληση με το παιδαγωγικό επάγγελμα)
- ⇒ 'Γ' – Νηπιαγωγοί σε δημόσια νηπιαγωγεία, Μόνιμοι ή Αορίστου χρόνου παιδαγωγοί σε δημόσιες δομές, Ιδιοκτήτης Παιδικού σταθμού (σταθερή ενασχόληση με το παιδαγωγικό επάγγελμα)

Τα αποτελέσματα της κατανομής των δεδομένων μετά από την ταξινόμησή τους στις νέες κατηγορίες απεικονίζονται στα σχήματα 4.7.1 και 4.7.2.



ΣΧΗΜΑ 4.7.1



ΣΧΗΜΑ 4.7.2

Παρατηρούμε ότι και για τα δύο εργαλεία δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στον τρόπο κατανομής των μετρήσεων ανά κατηγορία, με εξαίρεση ίσως την κατηγορία 'Γ' των απασχολούμενων με το παιδαγωγικό επάγγελμα σε μόνιμη και σταθερή βάση, οι οποίοι σημειώνουν υψηλότερες

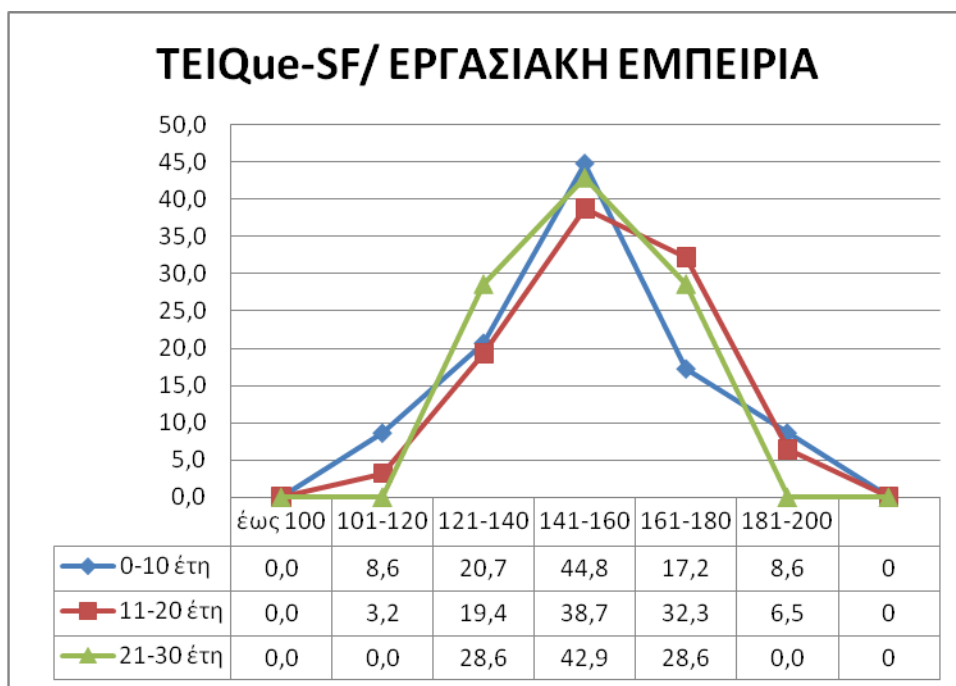
μετρήσεις από τις δύο άλλες ομάδες, τόσο από πλευράς ποσοστών όσο και από πλευράς κατανομής των τιμών. Αυτό ίσως θα μπορούσε να ερμηνευθεί από τη συναισθηματική 'σιγουριά' που προσφέρει η σταθερή επαγγελματική τους κατάσταση.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα των ανωτέρω κατανομών ως αναμενόμενα, λαμβάνοντας υπόψιν ότι τα δύο εργαλεία εξετάζουν την αποτύπωση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και όχι ως επίδοση, επομένως η εργασιακή κατάσταση δεν αναμένεται να την επηρεάζει.

Εργασιακή εμπειρία

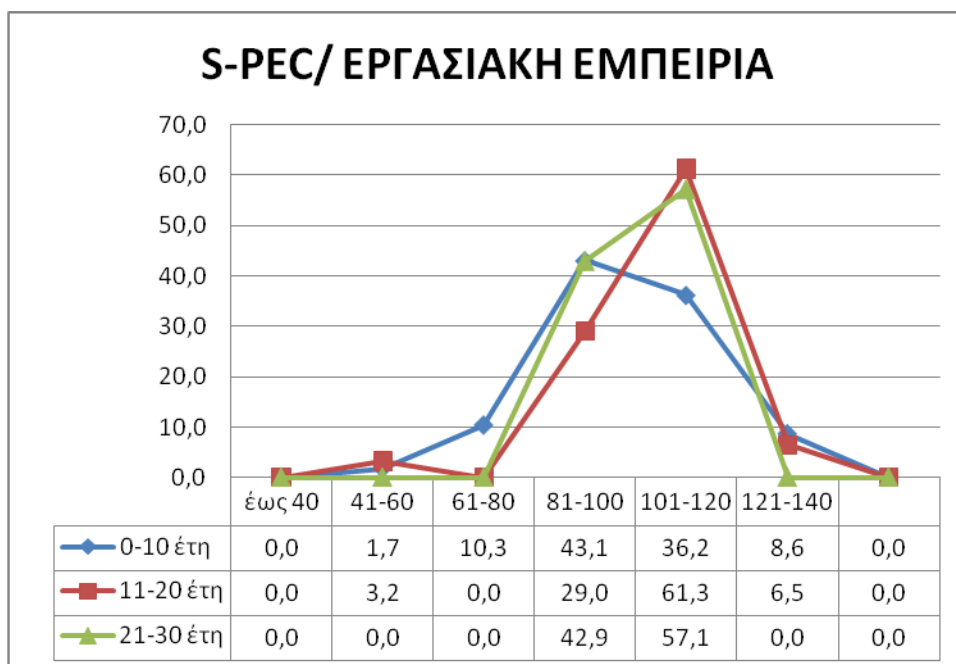
Τελευταίος υπό εξέταση παράγοντας είναι αυτός της εργασιακής εμπειρίας, αποκλειστικά στο επάγγελμα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας. Οι αρχικές έξι κατηγορίες (ανά πενταετία) συγχωνεύθηκαν σε τρεις (ανά δεκαετία). Τα αποτελέσματα των κατανομών τους απεικονίζονται στα σχήματα 4.8.1 και 4.8.2.

Σε ό,τι αφορά τις κατανομές για το TEIQue-SF, παρατηρούμε μια παρόμοια γραφική απεικόνιση των κατηγοριών «0-10 έτη» και «21-30 έτη», οι οποίες είναι και οι δύο συμμετρικές και παρουσιάζουν διαφορά μόνο στο πλάτος της κυρτότητας. Η κατηγορία «11-20 έτη» διαφοροποιείται και παρουσιάζεται ως ασύμμετρη δεξιά, γεγονός που σημαίνει ότι οι περισσότερες μετρήσεις σημειώθηκαν στις ανώτερες κλάσεις της κλίμακας.



ΣΧΗΜΑ 4.8.1

Τα πολύγωνα συχνοτήτων για το S-PEC παρουσιάζουν περισσότερη ανομοιομορφία μεταξύ τους. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η ασύμμετρη δεξιά κατανομή. Εδώ ο παράγοντας εργασιακή εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα των κατανομών, με την κατηγορία «0-10 έτη» να σημειώνει χαμηλότερες μετρήσεις από τις άλλες δύο.



ΣΧΗΜΑ 4.8.2.

Γενικές διαπιστώσεις

Εξετάζοντας συνολικά την επιρροή των κοινωνικών – δημογραφικών παραγόντων του δείγματος στον τρόπο αποτύπωσης της αυτοαντίληψης περί της συνολικής συναισθηματικής τους νοημοσύνης, δεν διαπιστώνεται κάποια ιδιαίτερη επίδραση ενός εξ αυτών, που να διαφοροποιεί δραματικά τα σημειούμενα αποτελέσματα.

Σχεδόν σε όλες τις επί μέρους απεικονίσεις των κατανομών, τα πολύγωνα συχνότητων τείνουν να εμφανίζουν ασύμμετρες δεξιά κατανομές για το εργαλείο S-PEC, γεγονός που συμφωνεί με την απεικόνιση του συνόλου του δείγματος για το ίδιο εργαλείο (σχήμα 4.1.2, σελ. 22), ενώ οι σχετικές απεικονίσεις για το TEIQue-SF είναι πιο συμμετρικές όπως και η συνολική (σχήμα 4.1.1, σελ. 20). Το γεγονός αυτό μπορεί να λάβει την πιθανή ερμηνεία ότι δεν υφίσταται κάποιος κυρίαρχος παράγοντας στα κοινωνικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που η μεταβολή του να δύναται να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Επομένως μπορούμε, πάντα με επιφύλαξη, να προβούμε στη γενική διαπίστωση ότι δεν φαίνεται να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών - δημογραφικών παραγόντων ως ανεξάρτητες μεταβλητές και της αποτύπωσης της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξαρτημένης, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Η χρήση πιο εξειδικευμένων στατιστικών υπολογισμών με διασταυρώσεις στοιχείων και υπολογισμούς ακριβέστερων δεικτών θα μπορούσε ίσως να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει την παρούσα διαπίστωση, αλλά αυτό βαίνει πέρα από τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας. Εφόσον όμως διαπιστώνεται παρόμοια μεταβολή των μετρήσεων στα δύο εργαλεία για την πλειοψηφία των περιπτώσεων, μπορεί ίσως να εξαχθεί το συμπέρασμα πως, πέρα από την όποια επίδραση ασκούν τα δημογραφικά – κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, υπεισέρχονται τρίτοι παράγοντες οι οποίοι και διαμορφώνουν την τελική εικόνα των αποτελεσμάτων.

4.4. Συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα σε ό,τι αφορά τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί:

1) Ποια είναι η συνολική αυτο-αντίληψη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας σε ό,τι αφορά τα ατομικά συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά;

Οι σημειούμενες μετρήσεις και με τα δύο εργαλεία έδειξαν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην κλίμακα TEIQue-SF το 57,3% των μετρήσεων σημειώθηκε στις υψηλές βαθμολογικά κλάσεις (από 151 και άνω με μέγιστο το 210), ενώ στην κλίμακα S-PEC ένα αντίστοιχο ποσοστό (53,1%) σημείωσε μετρήσεις που αντιστοιχούν σε ακόμη υψηλότερες κλάσεις (από 101 και άνω με μέγιστο το 140). Είναι δε σημαντικό να σημειωθεί, πως και για τα δύο ερωτηματολόγια δεν σημειώθηκαν καθόλου μετρήσεις στις χαμηλές κλάσεις κάθε κλίμακας. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαθέτουν στην πλειοψηφία τους υψηλή αυτοεκτίμηση σε ό,τι αφορά τα ατομικά τους συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την εικόνα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας ως συναισθηματικού μέντορα που, για να διαμορφώσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, θα πρέπει να διαθέτει υψηλά επίπεδα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης (Κόνσολας, 2007 · Μάνεση, 2012).

2) Η αποτύπωση της συνολικής θεώρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση δύο διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων παρουσιάζει παρόμοια αποτελέσματα;

Τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στους συγκριτικούς πίνακες και τα διαγράμματα που παρατίθενται στο υπο-κεφάλαιο 4.2. (σελ.31-35), καταδεικνύουν σύμπτωση στον τρόπο αποτύπωσης της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδαγωγών του δείγματος με τη χρήση των συγκεκριμένων δύο ψυχομετρικών εργαλείων (TEIQue –SF & S-PEC). Αυτό, μπορεί αφενός να σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν υψηλή αυτογνωσία και σταθερότητα σε ό,τι αφορά τα συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά και αφ ετέρου ότι τα δύο χρησιμοποιηθέντα εργαλεία διακρίνονται από εγκυρότητα, η οποία σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) δείχνει «κατά πόσο το μέσο – και κατά συνέπεια οι μετρήσεις που μας δίνει- μετράει αυτό που προορίζεται να μετρήσει, κατά πόσον μετράει αυτό για το οποίο το χρησιμοποιούμε».

3) *Τα κοινωνικά - δημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν (διαφοροποιούν) την αποτύπωση της συναισθηματικής αυτεπάρκειας;*

Η εξέταση των κοινωνικών – δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ως παραγόντων επιρροής της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν κατέδειξε κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση μεταξύ τους. Οι όποιες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν στην αναλυτική εξέταση της διαμόρφωσης των αποτελεσμάτων ανά παράγοντα, δεν ήταν τέτοιες που να επηρεάζουν το συνολικό αποτέλεσμα. Οι εν λόγω αποκλίσεις ήταν μικρές και δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά και μόνο στην επίδραση του υπό εξέταση χαρακτηριστικού. Από την άλλη πλευρά, η μικρή εκπροσώπηση στο δείγμα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. διαζευγμένοι, ή κάτοχοι διδακτορικού κλπ), έδωσε αριθμητικά λίγες μετρήσεις αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα στατιστικού σφάλματος, επομένως οι διαπιστώσεις που προέκυψαν είναι κατά προσέγγιση. Γεγονός παραμένει πως, η θεώρηση της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας δεν προϋποθέτει απαραίτητως την ύπαρξη συγκεκριμένων κοινωνικών - δημογραφικών χαρακτηριστικών, επομένως αυτά δεν ήταν αναμενόμενο να επηρεάσουν την αποτύπωσή της.

Παρά τις όποιες μεθοδολογικές ατέλειες και περιορισμούς, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια κατέληξε σε ορισμένα ενδιαφέροντα πορίσματα σχετικά με τη συναισθηματική αυτοεικόνα των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας. Η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα, με σωστό μεθοδολογικό σχεδιασμό και με προσεκτική επιλογή του δείγματος ως προς την αντιπροσωπευτικότητά του, θα προσέφερε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Σε επόμενο επίπεδο, θα ήταν ενδιαφέρον να επιχειρηθεί μια ερευνητική προσπάθεια που να περιλαμβάνει την αποτύπωση της αυτοεκτιμώμενης συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Ένα τρίτο βήμα θα μπορούσε να αποτελέσει ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων (Kotsou, Nelis, Grégoire & Mikolajczak, 2011· Petrides, Furnham & Frederickson, 2004), οι οποίες θα βελτίωναν τη συναισθηματική επάρκεια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, θα τους ενδυνάμωναν στο ρόλο τους ως συναισθηματικούς μέντορες. Οι προτεινόμενες επεκτάσεις της παρούσας έρευνας, με ορθό μεθοδολογικό

σχεδιασμό και εκτέλεση, αποτελούν μια εν δυνάμει ευκαιρία για να ανοίξει ένα νέο παράθυρο στη γνώση και να διευρυνθούν οι ορίζοντές μας πάνω σε ένα μάλλον ανεξερεύνητο αλλά ιδιαιτέρως ενδιαφέρον και ελκυστικό πεδίο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alegre, A. (2012). Is there a Relation between Mothers' Parenting Styles and Children's Trait Emotional Intelligence? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1) no.26.

Beazidou, E., Botsoglou, K., Vlachou, M., (2013) Promoting emotional knowledge: strategies that Greek preschool teachers employ during book reading. *Early Child Development and Care*, Volume 183, Issue 5, 613-626.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, Volume 8, issue 5, (May 2013): e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635.

Brock, L. & Curby, T. (2014) Emotional Support Consistency and Teacher–Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development*, volume 25, issue 5 , 661-680.

Βλαχάκη, Σ., Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ. (2013). Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόπων λήψης αποφάσεων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ.102, Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2013, σσ36-46.

Caruso, D. (2003, November). Defining the inkblot called Emotional Intelligence. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*,1(2).

Chung, L.C., Marvin, C., Churchill, S. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Volume 25, Issue 2, 131-142.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cooper, A., Petrides, K.V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5) :449-457.

Curby, T., Brock, L., Hamre, B. (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, Volume 24, Issue 3, 292-309.

Γεωργούσης, Π. (1991). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς. Τόμος Α΄ Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Άνευ εκδότη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί – Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 304Β – 13/3/2003.

Δεληκανάκη, Ν. (2005). *Συναισθηματική αγωγή. Κατανόηση και βιωματική προσέγγιση συναισθημάτων*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Friedman-Krauss, A.H., Raver, C., Morris, P., Jones, S. (2014). The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate. *Early Education and Development*, Volume 25, Issue 4, 530-552.

Garner, P., Mahatmya, D., Moses L.K. & Bolt, E. (2014) Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children's Social-Emotional Competence. *Early Education and Development*, Volume 25, Issue 3, 399-420.

Goleman, D. (1997). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. (2013). Teacher–child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, Volume 184, Issue 3, 386-402.

Hollingsworth, H., Winter, M. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, Volume 183, Issue 12, 1758-1781.

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κεβρεκίδης, Π. (2010) *Στάθμιση κλίμακας ECS (emotional contagion scale) στον ελληνικό πληθυσμό*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ανακτήθηκε από ΕΚΤ στις 31/1/2016.

Κόνσολας, Μ. (2007) Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.

Κορρές, Κ. (2015). *Ακαδημαϊκές σημειώσεις μαθήματος Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, ΑΣΠΑΙΤΕ.

Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., Mikolajczak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*, Volume 96, issue 4, (July 2011): 827-839.

Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, τεύχος 11β, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2012, σελ. 22-30.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2011, σελ.47-61.

Mayer, J., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* ,17 pp 433-442.

McWilliam, E., Hatcher, C. (2004). Emotional Literacy as a Pedagogical Product. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies* 18(2) pp 179-190.

Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*. Volume 5, issue 2: 25-31 (2009).

Mikolajczak, M., Brasseur, S., Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring Intrapersonal and Interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65:42-46 (2014).

Mortensen J., Barnett, M. (2014) Teacher–Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development*, Volume 26, Issue 2, 209-229.

Νόμος 3518, ΦΕΚ 272 Α - 21/12/2006, άρθρο 73: Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, Volume 184, Issue 12, 1843-1860.

Παππά, Β. (2008) *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ

Παππά, Β. (2015) *Η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου*. Ανακτήθηκε από www.academia.edu στις 25/1/2016.

Παππά, Β. (2015) *Μεγαλώνοντας παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Ανακτήθηκε από www.academia.edu στις 25/1/2016

Παρασκευόπουλος Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμος Β΄*. Αθήνα: Άνευ εκδότη.

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

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

Pérez, J.C., Petrides, K.V. & Furnham, A. (2005) Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze and R.D. Roberts (Eds) *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Petrides, K.V. (2001). TEIQue Version 1.50. Ανάκτηση Απρίλιος 2016, από www.psychometriclab.com.

Petrides, K.V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, and J. D. Parker, *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0_5

Petrides, K.V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3: 136-139.

Petrides, K.V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & von Stumm, S. (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences*. New York: Wiley

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

Petrides, K.V., Furnham, A., Frederickson, N. (2004). Emotional Intelligence. *The Psychologist*. Volume 17 No 10 (October 2004): 574-577.

Petrides, K.V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The Location of Trait Emotional Intelligence in Personality Factor Space. *British Journal of Psychology*, 98:273-289

Shapiro, L. (2001). *Πώς να μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Δωρικός.

Siegling, A., Saklofske, D. & Petrides, K.V. (2015) Measures of Ability and Trait Emotional Intelligence. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*. San Diego: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-386915-9.00014-0.

Σπόντα, Ε. (2004) *Η επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού στη συναισθηματική έκφραση του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ανακτήθηκε από Ε.Τ.Κ. στις 31/1/2016.

Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη με Καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

White, K. (2016) “My Teacher Helps Me”: Assessing Teacher-Child Relationships From the Child’s Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, Volume 30, Issue 1, 29-41.

Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Νέο Σχολείο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου»*.

Υπουργείο Εσωτερικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (2009). *Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητές συνάδελφοι,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε Παιδαγωγούς Προσχολικής Ηλικίας (εργαζόμενους, άνεργους ή φοιτητές) και αποτελεί τμήμα μιας εμπειρικής έρευνας η οποία εκπονείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Η έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική.

Η συμπλήρωση γίνεται ανώνυμα, οι απαντήσεις είναι αυστηρά εμπιστευτικές και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης διπλωματικής - ερευνητικής εργασίας. Τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνται στο πρώτο σκέλος είναι απαραίτητα για τη στατιστική ανάλυση.

Η όλη διαδικασία συμπλήρωσης των απαντήσεων διαρκεί περίπου 10-15 λεπτά.

Για τη συμπλήρωση ακολουθείστε τις οδηγίες που βρίσκονται σε κάθε τμήμα της φόρμας και όταν ολοκληρώσετε τη διαδικασία πατήστε την επιλογή «ΥΠΟΒΟΛΗ». Εάν το επιθυμείτε μπορείτε να διακόψετε τη διαδικασία συμπλήρωσης οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να την υποβάλετε. Η φόρμα είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επιτρέπει την παράληψη απαντήσεων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέτετε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Εμμανουέλα Βρέντζου

Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας

Τ.Ε.Ι. Αθήνας

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ

1. Παρακαλώ δηλώστε το φύλο σας:

Ανδρας	
Γυναίκα	

2. Παρακαλώ δηλώστε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:

Έως 25 ετών	
26-35 ετών	
36-45 ετών	
46-55 ετών	
Ανω των 55 ετών	

3. Παρακαλώ δηλώστε την οικογενειακή σας κατάσταση (εάν η επιλογή σας είναι "Άλλο" παρακαλώ διευκρινίστε):

Ελεύθερος/η - Άγαμος/η	
Σε σχέση	
Έγγαμος/η - Σύμφωνο συμβίωσης	
Σε διάσταση - Διαζευγμένος/η	
Σε χηρεία	
Άλλο:	

4. Ποιο είναι το επίπεδο ακαδημαϊκής σας κατάρτισης ως Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας
(εάν η επιλογή σας είναι "Άλλο" παρακαλώ διευκρινίστε):

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	
Μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση	
Τεχνολογική εκπαίδευση	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	
Άλλο:	

5. Περιγράψτε την τρέχουσα εργασιακή σας κατάσταση ως Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας
(εάν η επιλογή σας είναι "Άλλο" παρακαλώ διευκρινίστε):

Φοιτητής/φοιτήτρια	
Ανεργος/η	
Ετεροαπασχολούμενος/η (σε άλλο αντικείμενο εργασίας)	
Απασχολούμενος/η σε προγράμματα ΟΑΕΔ	
Σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό- νηπιαγωγείο	
Συμβασιούχος παιδαγωγός ορισμένου χρόνου (Ι.Δ.Ο.Χ.) σε Δήμο/ Ν.Π.Δ.Δ.	
Μόνιμος/η ή Αορίστου χρόνου (Ι.Δ.Α.Χ.) παιδαγωγός σε Δήμο/ Ν.Π.Δ.Δ.	
Άλλο:	

6. Παρακαλώ δηλώστε πόσα χρόνια έχετε εργαστεί συνολικά ως Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας:

0-5 χρόνια	
6-10 χρόνια	
11-15 χρόνια	
16-20 χρόνια	
21-25 χρόνια	
26-30 χρόνια	
Περισσότερο από 31 χρόνια	

3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΕΙQue-SF

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ: Παρακαλώ να επιλέξετε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Το 1 αντιπροσωπεύει τη δήλωση "ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ" ενώ το 7 τη δήλωση "ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ". Προσπαθήστε να απαντήσετε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, χωρίς να σκέφτεστε πολλή ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων.

Είναι σημαντικό να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ								
1	Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2	Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3	Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4	Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5	Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7
6	Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7	Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7

9	Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
10	Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11	Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12	Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13	Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14	Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15	Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16	Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17	Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18	Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19	Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20	Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21	Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22	Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23	Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7

24	Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25	Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26	Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27	Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28	Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29	Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30	Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ S-PEC

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ: Παρακαλώ να επιλέξετε τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Το 1 αντιπροσωπεύει τη δήλωση "ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ" ενώ το 7 τη δήλωση "ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ". Απαντήστε στις ερωτήσεις αυθόρμητα, λαμβάνοντας υπόψιν αυτό που ισχύει συνήθως για σας.

Είναι σημαντικό να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ								
1	Όταν συγκινούμαι από κάτι, αμέσως αναγνωρίζω τι είναι αυτό που αισθάνομαι.	1	2	3	4	5	6	7
2	Το βρίσκω δύσκολο να εξηγήσω τα συναισθήματά μου στους άλλους, ακόμη κι αν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
3	Οι άλλοι έχουν την τάση να μου εκμυστηρεύονται τα προσωπικά τους ζητήματα.	1	2	3	4	5	6	7
4	Όταν έχω πεσμένη διάθεση μπορώ εύκολα να συνδέσω τα συναισθήματά μου με την κατάσταση που με επηρέασε.	1	2	3	4	5	6	7
5	Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Τις περισσότερες φορές, καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται έτσι όπως αισθάνονται.	1	2	3	4	5	6	7
7	Μπορώ εύκολα να πάρω αυτό που επιθυμώ από τους άλλους.	1	2	3	4	5	6	7
8	Όταν βρίσκομαι με κάποιον που είναι στρεσαρισμένος ή αγχωμένος, μπορώ εύκολα να τον ηρεμήσω.	1	2	3	4	5	6	7

9	Τα συναισθήματά μου με πληροφορούν για αλλαγές που θα πρέπει να κάνω στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
10	Δεν καταλαβαίνω πάντοτε γιατί αντιδρώ με τον τρόπο που αντιδρώ.	1	2	3	4	5	6	7
11	Είμαι καλός στο να διαισθάνομαι τι νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6	7
12	Αν το ήθελα, θα μπορούσα με ευκολία να κάνω κάποιον να αισθανθεί άβολα.	1	2	3	4	5	6	7
13	Όταν αισθάνομαι όμορφα, μπορώ εύκολα να διακρίνω αν αυτό που νιώθω είναι περηφάνια, χαρά ή αίσθηση άνεσης και χαλαρότητας.	1	2	3	4	5	6	7
14	Αν κάποιος έρθει σε μένα κλαίγοντας, δε θα ξέρω τι να κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
15	Το βρίσκω δύσκολο να ακούω άλλους ανθρώπους να παραπονιούνται.	1	2	3	4	5	6	7
16	Αρκετά συχνά δεν αντιλαμβάνομαι τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
17	Είμαι καλός/ή στο να περιγράψω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
18	Ποτέ δεν βασίζω στα συναισθήματά μου τις προσωπικές επιλογές μου για τη ζωή.	1	2	3	4	5	6	7
19	Όταν θυμώνω, μπορώ εύκολα να ηρεμήσω τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
20	Δεν καταλαβαίνω γιατί οι άνθρωποι γύρω μου αντιδρούν με τον τρόπο που αντιδρούν.	1	2	3	4	5	6	7

