



# ΚΙΝΗΣΙΟΛΟΓΙΑ

## ανθρωπιστική κατεύθυνση

**Εμπειρικές μελέτες  
συναισθηματικής έκφρασης και  
παρεμβατικά προγράμματα  
συναισθηματικής αγωγής, στην  
εκπαίδευση και στον αθλητισμό**

**Ιωάννα Παρίση,  
Κατερίνα Μουρατίδου,  
Χαρίκλεια Πάτση**

**Η βιβλιογραφική αναφορά του άρθρου αυτού είναι:**

Παρίση, Ι., Μουρατίδου, Κ. & Πάτση, Χ. (2020). Εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης και παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 7(2), 58-83

## Empirical studies of emotional expression and emotional education intervention programs, in education and sport settings

Parisi Ioanna<sup>1</sup>, Mouratidou Katerina<sup>1</sup>, Patsi Chariklia<sup>1</sup>

<sup>1</sup> School of Physical Education and Sport Science at Serres, Aristotle University of Thessaloniki.

### Abstract

In contemporary society, the theme of mental health development, strongly draws researchers' attention to physical education, sport and education sciences and becomes an issue of scientific discussions in international organizations, university communities, federations and the European Union. The curricula and interdisciplinary curricula (APS, DEPPS) that have recently been established in various educational systems, underline the right of current students for aesthetic development. However, it is noted that concrete teaching plans and methods have partially been implemented, based on learning goals for integrating emotional education into the learning process and skills enhancement to achieve emotional adequacy. Therefore, the aim of the present study was to present the recent emotional expression empirical studies and contemporary intervention programs in emotional education, through a comprehensive overview, as highlighted in education and sport settings. Additionally, other objective of the study was to examine the current scientific viewpoints and to demonstrate a thorough critical approach, consistent with the theoretical framework and background (definition/concept, theoretical model), methods (experimental process, instruments) and interventions (sample, structure, content, duration), regarding emotional expression. The method used for the collection of data was based on bibliographic review, composed of printed and electronic scientifically valid sources of the last 20 years. The results of the present literature review showed that the role of emotions has been directed, investigated and evaluated mainly in relation to emotional education (emotional intelligence, emotional regulation and affect). In addition to the above outcome, it is indicated that a research gap is still evident in empirical studies and programs focusing on children's/adolescents' emotional expression, in education and sport settings. Thus, specialized training courses of the educational staff supporting techniques of enhancing emotional expression, emotional learning strategies, means and methods of emotional education are suggested, leading to the subsequent emotional adequacy of children/adolescents. Consequently, the implementation of a wide range of emotional education programs can make a substantial contribution to amplify children's emotional skills, to create a positive learning environment and to prompt confidence and communication links, within the school and sports context. In conclusion, the establishment of an effective emotional education in pedagogical and sporting contexts, where free expression of ideas and feelings is enhanced, may constitute the most reliable method to lay the foundations for a new generation consisting of responsible, productive and emotionally healthy adults.

**KEY WORDS:** emotional expression, emotional education, intervention program, education, sports

## Εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης και παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό

Παρίση Ιωάννα<sup>1</sup>, Μουρατίδου Κατερίνα<sup>1</sup>, Πάτση Χαρίκλεια<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

### Περίληψη

Στη σύγχρονη κοινωνία, η θεματική της προαγωγής της ψυχικής υγείας, κεντρίζει έντονα το ενδιαφέρον των ερευνητών στις επιστήμες της αγωγής και της άσκησης και βρίσκει μεγάλη απήχηση σε διεθνείς οργανισμούς, πανεπιστημιακές κοινότητες, ομοσπονδίες και Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα αναλυτικά και διαθεματικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ) που πρόσφατα έχουν θεσπιστεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα, αναγνωρίζουν το δικαίωμα των σύγχρονων μαθητών/τριών για την αισθητική ανάπτυξη, ωστόσο ο διδακτικός σχεδιασμός βασίζεται εν μέρη σε μαθησιακούς στόχους ενσωμάτωσης της συναισθηματικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενίσχυσης δεξιοτήτων για συναισθηματική επάρκεια. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να γίνει σφαιρική επισκόπηση στις πρόσφατες εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης και στα σύγχρονα παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, όπως επισημαίνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στον τομέα του αθλητισμού. Επιμέρους στόχος της μελέτης, ήταν να παρουσιαστούν οι επικρατούσες επιστημονικές απόψεις και να γίνει ουσιαστική κριτική προσέγγιση, συναφή με το θεωρητικό πλαίσιο και υπόβαθρο (έννοια, θεωρητικό μοντέλο) τις μεθόδους (πειραματική διαδικασία, εργαλεία αποτίμησης) και τις παρεμβάσεις (δείγμα, δομή, περιεχόμενο, χρονική διάρκεια), αναφορικά με τη συναισθηματική έκφραση. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, από έντυπες και ηλεκτρονικές επιστημονικά έγκυρες πηγές, των τελευταίων 20 ετών. Τα αποτελέσματα της παρούσης ανασκόπησης βιβλιογραφίας έδειξαν ότι ενώ ο ρόλος των συναισθημάτων έχει διερευνηθεί μέσα από το πρίσμα της συναισθηματικής αγωγής (συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική ρύθμιση και συναισθηματική κατάσταση), εντούτοις υφίστανται ερευνητικό κενό στις εμπειρικές μελέτες και στα προγράμματα που εστιάζουν στη συναισθηματική έκφραση παιδιών/εφήβων, στο χώρο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού. Ως εκ τούτου, προτείνεται η εξειδικευμένη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού με τεχνικές ενίσχυσης συναισθηματικής έκφρασης, στρατηγικές συναισθηματικής μάθησης, μέσα και μεθόδους συναισθηματικής αγωγής, για την μετέπειτα συναισθηματική επάρκεια των παιδιών/εφήβων. Συμπερασματικά, φαίνεται να υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής που συμβάλλει θετικά στη ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, δημιουργεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον και θεμελιώνει δεσμούς εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, με το σχολικό και αθλητικό πλαίσιο. Εκ κατακλείδι, η εγκαθίδρυση της κατάλληλης συναισθηματικής αγωγής, σε παιδαγωγικά και αθλητικά πλαίσια όπου ενισχύεται η ελεύθερη έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, δύναται να αποτελέσει την πιο ασφαλή μέθοδο για τη μελλοντική εξέλιξη της νέας γενιάς σε υπεύθυνους, παραγωγικούς και συναισθηματικά υγιείς ενήλικες πολίτες.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** συναισθηματική έκφραση, συναισθηματική αγωγή, πρόγραμμα παρέμβασης, εκπαίδευση, αθλητισμός

## Εισαγωγή

**Τ**α τελευταία χρόνια ολοένα και πιο συχνά γίνεται λόγος για το μεγάλο ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στην εξέλιξη και την πρόοδο των ανθρώπων. Αρχικά, μεγάλοι παιδαγωγοί όπως ο Frobel και ο Dewey, τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία των συναισθημάτων, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και θεωρώντας πως η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί το βασικό συστατικό για μια δημοκρατική κοινωνία και εκπαίδευση (Ντολιοπούλου, 2003). Αργότερα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη νοητική ανάπτυξη, με συνέπεια να παραγκωνιστεί η συναισθηματική ανάπτυξη, στην οποία δόθηκε εκ νέου έμφαση τη δεκαετία του '70, όπου άρχισαν να αναπτύσσονται ανοιχτά προγράμματα εκπαίδευσης και να εντάσσονται στα σχολικά προγράμματα δραστηριότητες σχετικές με τα συναισθήματα.

Σήμερα, η καλλιέργεια των συναισθημάτων των παιδιών, θεωρείται ότι πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της εκπαίδευσης (Βασιλάρου, 2010). Ειδικότερα, τα σύγχρονα πορίσματα των ψυχολογικών και εκπαιδευτικών ερευνών επισημαίνουν την αναγκαιότητα στροφής της εκπαίδευσης προς τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Βασικός πυρήνας μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι τα συναισθήματα των παιδιών, η ανάπτυξη και καλλιέργειά τους, αλλά και η διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων (Γελαδάρη, Παράσχου, & Παυλίδου, 2009). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξη, δεδομένου ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών, καθοδηγεί τη συμπεριφορά και ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία με τους άλλους (Ντολιοπούλου, 2003). Στα πλαίσια αυτά αναλαμβάνει εκ νέου να υποστηρίξει το ρόλο της οικογένειας και της κοινωνίας, ενισχύοντας- μέσα από οργανωμένα προγράμματα - τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

Πράγματι, είναι γεγονός ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς των αναλυτικών προγραμμάτων του μέλλοντος αποτελεί η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την Hyson (2004), οι βασικοί στόχοι μιας προσέγγισης για την καλλιέργεια των συναισθημάτων είναι: α) η κατανόηση των συναισθημάτων των ίδιων των παιδιών και των άλλων μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, β) η έμφαση στη συναισθηματική φύση της σχέσης παιδιών-παιδαγωγού, γ) η επιλογή δραστηριοτήτων, ώστε να καλύπτονται οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, δ) η καλλιέργεια της έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών και της παιδαγωγού και ε) η ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών καταστάσεων.

Σε γενικές γραμμές, οι θετικές επιδράσεις που προσφέρει η ανάπτυξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών είναι αρκετά ευρείες. Όπως αναφέρουν οι Zins, Elias, Greenberg και Weissberg (2000), η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αποτελεί το μέσο που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις, να παραμείνουν προσηλωμένοι σε μια δραστηριότητα και να κινητοποιούνται θέτοντας στόχους. Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Brackett και Katulak (2008), η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους/τις βοηθάει να κατανοούν την άποψη των άλλων, τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και να επικοινωνούν σωστά με τους άλλους.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι, το σχολείο δύναται να αποτελέσει φορέα της συναισθηματικής μάθησης, καθώς είναι ευρέως γνωστό ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου, επιδρούν στη μάθηση, καθορίζουν τη συμπεριφορά και παίζουν καταλυτικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δημιουργία της αυτο-εικόνας του ατόμου (Goleman, 2000).

## Θεωρητικό υπόβαθρο συναισθηματικής έκφρασης

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για τη συναισθηματική έκφραση (emotional expression) και το ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στη εξέλιξη και την πρόοδο των ανθρώπων.

*Ορισμός και προσεγγίσεις της έννοιας της συναισθηματικής έκφρασης*



Η συναισθηματική έκφραση, είναι η ικανότητα του ανθρώπου να εκδηλώνει τα συναισθήματά του (θετικά ή αρνητικά), μέσα από μη λεκτικές και λεκτικές συμπεριφορές επικοινωνίας, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη συναισθηματική του ενέργεια και να αναπτύσσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Oatley & Jenkins, 2004). Η συναισθηματική έκφραση μετουσιώνεται σε συμπεριφορά και διακρίνεται από το βίωμα του συναισθήματος (Baker, Holloway, Thomas, Thomas, & Owens, 2004). Πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με τη μελέτη της συναισθηματικής εκφραστικότητας, υποστηρίζουν ότι η κατανόηση, η ρύθμιση και η έκφραση συναισθημάτων αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, με την οικογένεια και το σχολείο να αποτελούν σημαντικά πλαίσια μάθησης και έκφρασης των συναισθημάτων (Bowlby, 1988· Dunsmore & Halberstadt, 1997· Freeman, 1996).

Ουσιαστικά, η έννοια της συναισθηματικής εκφραστικότητας (emotional expressivity), έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών που ειδικεύονται σε θέματα μη λεκτικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι Gross και John (1995), όρισαν τη συναισθηματική εκφραστικότητα ως τις συμπεριφορικές μεταβολές (για παράδειγμα προσώπου και στάσης σώματος) που συνήθως συνοδεύουν την έκφραση συναισθημάτων, όπως είναι το χαμόγελο, το συνοφρύωμα, το κλάμα ή το ξέσπασμα. Εξίσου αξιόλογη θεωρητική προσέγγιση αποτελεί η πρωτότυπη ερευνητική δουλειά των Sabatelli και Rubin (1986), σύμφωνα με την οποία η έννοια της συναισθηματικής εκφραστικότητας ορίζεται ως η ακρίβεια με την οποία το άτομο δείχνει/εκφράζει/επικοινωνεί/μεταδίδει τα συναισθήματά του/της. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έκφρασης αποτελούν καλούς αποστολείς, υπό την οπτική της σαφούς επίδειξης των συναισθημάτων τους – συμπεριλαμβανομένων τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί η ακριβής απόδοση του ελληνικού όρου «εκφραστικότητα», μέσα από την εννοιολογική διάκριση των όρων “expressivity” και “expressiveness”, στη διεθνή βιβλιογραφία. Όπως υποστηρίζεται ερευνητικά (Buck, Goldman, Easton, & Norelli Smith, 1998), ο όρος “expressivity” ή εκφραστικότητα στην ακρίβεια αποστολής διαχωρίζεται από τον όρο “expressiveness” ή εκφραστικότητα στη συνολική μη λεκτική δραστηριότητα, στο σημείο ότι ορισμένα άτομα (π.χ. ασθενείς με ψυχικές διαταραχές), δύναται να επιδείξουν και να εκφράσουν ασυντόνιστη μη λεκτική επικοινωνία, σε βαθμό υποβάθμισης της επικοινωνιακής ακρίβειας.

Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία ο όρος «εκφραστικότητα» (expressivity), αναφέρεται στο μέτριο βαθμό μη λεκτικής εκφραστικότητας (expressiveness), που σημαίνει ότι υπό τις ίδιες συνθήκες οι δέκτες, ως παρατηρητές της διεργασίας έκφρασης των συναισθημάτων, δύναται να διεξάγουν συμπεράσματα με σχετική ευκολία και ακρίβεια αναφορικά με τη συναισθηματική κατάσταση του/της αποστολέα/ς (Boone & Buck, 2003). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η προσέγγιση της καθαυτού έννοιας (per se) της συναισθηματικής εκφραστικότητας, εξετάζεται υπό το πρίσμα της γενικής έκφρασης των συναισθημάτων, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στις ατομικές διαφορές του βαθμού με τον οποίο τα άτομα εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, ανεξάρτητα από το σθένος (αρνητική ή θετική) ή το κανάλι (πρόσωπο, φωνή, χειρονομία) (Kring, Smith & Neal, 1994).

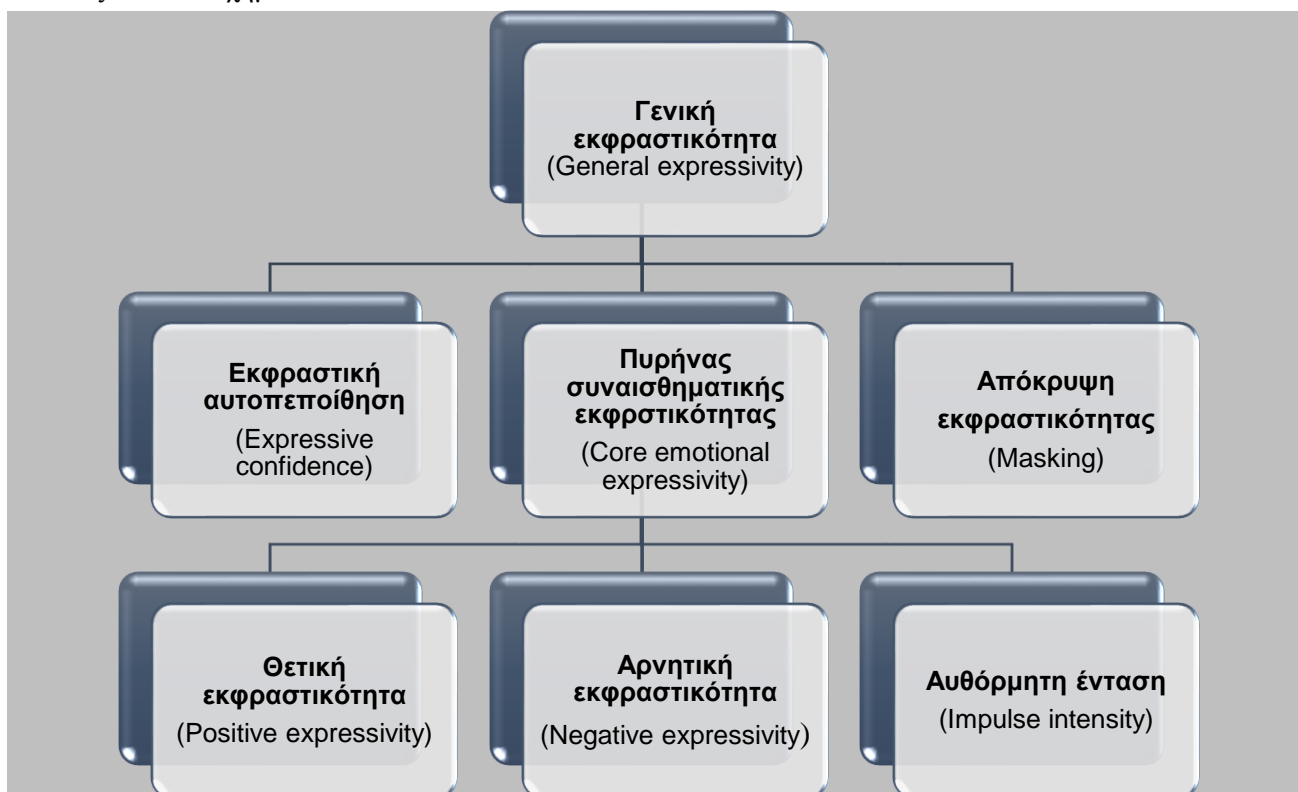
## Θεωρητικό μοντέλο της συναισθηματικής έκφρασης

Το αυξημένο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική εκφραστικότητα, έχει οδηγήσει σε πληθώρα αντιλήψεων ως προς το αν γίνεται καλύτερα αντιληπτή η μονοδιάστατη ή η πολυδιάστατη όψη της συναισθηματικής έκφρασης. Οι αρχικές προσεγγίσεις των ερευνητών σχετικά με τη συναισθηματική έκφραση ήταν κυρίως μονοδιάστατες και κυμαίνονταν από τη μη εκφραστικότητα μέχρι την εκφραστικότητα. Ωστόσο, πρόσφατα υποστηρίζεται και υιοθετείται περισσότερο η πολύπλευρη φύση της συναισθηματικής έκφρασης, όπως αντανακλάται από τις εξατομικευμένες διαφοροποιήσεις της έκφρασης. Υπό αυτή την έννοια, η Durand-Bush και οι συνεργάτες της (Arcand, Durand-Bush, & Miall, 2007· Burke, Durand-Busch, & Doell, 2010· Callary & Durand-Bush, 2008· Doell, Durand-Bush, & Newburg, 2006· Newburg, Kimiecik, Durand-Bush, & Doell, 2002), κάνουν αναφορά στη σύγχρονη ολιστική και πολυδιάστατη προσέγγιση της συναισθηματικής εμπειρίας

του ατόμου, δεδομένου ότι το συναίσθημα βιώνεται: σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και πνευματικά.

### Ιεραρχικό μοντέλο εκφραστικότητας

Βάσει του ιεραρχικού μοντέλου (Gross & John, 1995, 1997, 1998), αναγνωρίζονται τρεις εκφάνσεις της συναισθηματικής έκφρασης: α) η θετική εκφραστικότητα (positive expressivity), β) η αρνητική εκφραστικότητα (negative expressivity) και γ) η αυθόρμητη ένταση (impulse intensity), δηλαδή η ένταση της συναισθηματικής διάθεσης. Οι εν λόγω τρεις όψεις της συναισθηματικής έκφρασης, προβλέπουν με διαφορετικά κριτήρια τη συναισθηματική έκφραση της συμπεριφοράς του ατόμου. Συγκεντρωτικά, οι έξι συνολικά αλληλένδετες πλευρές της γενικής εκφραστικότητας, σκιαγραφούν το ιεραρχικό μοντέλο εκφραστικότητας, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Ιεραρχικό μοντέλο εκφραστικότητας.

Σύμφωνα με το προαναφερόμενο μοντέλο, η βασική δομή της γενικής εκφραστικότητας απαρτίζεται από τρία συστατικά: i) την εκφραστική αυτοπεποίθηση, ii) την απόκρυψη της εκφραστικότητας και iii) τον πυρήνα της συναισθηματικής έκφρασης. Ειδικότερα, η εκφραστική αυτοπεποίθηση, προβλέπει την εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου, ενώ η απόκρυψη συναισθημάτων, προβλέπει την προσπάθεια του ατόμου να ρυθμίσει τη δημόσια έκφραση, μιας έντονα αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου. Εντούτοις, αυτό που συνδέεται περισσότερο με τη συμπεριφοριστική συναισθηματική έκφραση του ατόμου, είναι ο πυρήνας της συναισθηματικής έκφρασης, που αντιπροσωπεύει την αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η δημιουργία του ιεραρχικού μοντέλου εκφραστικότητας, αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την καλύτερη κατανόηση της δομής της εκφραστικότητας και την περαιτέρω ολοκλήρωση της άποψης περί ατομικών διαφοροποιήσεων της συναισθηματικής έκφρασης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της ολιστικής και πολυδιάστατης προσέγγισης της συναισθηματικής έκφρασης, αναγνωρίζονται τα συναισθήματα ως μια πολυπαραγοντική λειτουργία, που συνδέεται σημαντικά με το δικαίωμα του σύγχρονου μαθητή/τριας - αθλητή/τριας για επίτευξη μαθησιακών και αθλητικών στόχων με

προσανατολισμό της συναισθηματική επάρκεια (Μαραγκουδάκη, 2016). Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας, ήταν να γίνει σφαιρική επισκόπηση και κριτική ανάγνωση στις πρόσφατες εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης και στα σύγχρονα παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, όπως εντοπίζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και στο χώρο του αθλητισμού.

## Εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης

---

Το ερευνητικό πεδίο περί συναισθηματικής έκφρασης έχει να αναδείξει πληθώρα εμπειρικών μελετών, ωστόσο στην παρούσα μελέτη υφίστανται σαφή κριτήρια επιλεξιμότητας των εν λόγω μελετών (βάση δημοσίευσης, χρονολογία, θεματολογία και μεθοδολογία). Συγκεκριμένα, στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται εκτενής αναφορά σε εμπειρικές μελέτες που έλαβαν χώρα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η διενέργεια της επισκόπησης για τη συλλογή δεδομένων, βασίστηκε σε έντυπες και ηλεκτρονικές επιστημονικά έγκυρες πηγές των τελευταίων 20 ετών, αναφορικά με τη θεματολογία και τα ψυχομετρικά εργαλεία αποτίμησης των διαστάσεων της συναισθηματικής έκφρασης (συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική ρύθμιση και συναισθηματική κατάσταση). Κατωτέρω, παρατίθενται οι εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης κατά φθίνουσα χρονολογική σειρά, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης του εκάστοτε συστήματος.

### *Εμπειρικές μελέτες στην εκπαίδευση*

Σε επίπεδο Γ'θμιας εκπαίδευσης, πρόσφατη έρευνα των Harris, Reiter-Palmon και Kaufman (2013), διερεύνησε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI· emotional intelligence) με την κακόβουλη δημιουργικότητα (MC· malevolent creativity), σε προπτυχιακούς φοιτητές/-ήτριες. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκαν δύο εμπειρικές μελέτες σε προπτυχιακούς φοιτητές/-ήτριες, όπου αποτιμήθηκαν: α) η συναισθηματική νοημοσύνη, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η γνωστική ικανότητα και η εκτίμηση προβλημάτων (1η μελέτη) και β) η συναισθηματική νοημοσύνη, η αποκλίνουσα νόηση, η γνωστική ικανότητα και η εκτίμηση παραγωγής ιδεών (2η μελέτη). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την άποψη ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αποτιμήθηκε από το BarOn Emotional Quotient Inventory Test (Bar-on, 1997), γενικεύουν λιγότερες κακόβουλες δημιουργικές ιδέες, ενώ τα άτομα με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη παράγουν περισσότερες κακόβουλες δημιουργικές ιδέες. Ως εκ τούτου, υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την κακόβουλη δημιουργικότητα και κατά συνέπεια η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης του αριθμού των κακόβουλων ιδεών που παράγονται.

Παράλληλα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η καινοτόμα εμπειρική μελέτη των Burgin, Brown, Royal, Silvia, Barrantes-Vidal και Kwapil (2012), καθώς αποτελεί την πρώτη απόπειρα μελέτης της συναισθηματικής έκφρασης στη καθημερινή ζωή, με βιωματική δειγματοληψία από τις εμπειρίες των ατόμων. Οι συμμετέχοντες ήταν προπτυχιακοί φοιτητές Πανεπιστημίου της Αμερικής και ως εργαλεία αποτίμησης της συναισθηματικής έκφρασης χρησιμοποιήθηκαν το Emotional Expressivity Scale (EES· Kring et al., 1994), καθώς και ποιοτικά δεδομένα (ESM data) από ψηφιακές συσκευές (PDAs· Intel, 2004), που φορούσαν οι συμμετέχοντες για 7 ημέρες με μετρήσεις 8 φορές/μέρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έκφρασης συνδέονται θετικά με αυξημένες καθημερινές αυτό-αναφορές των φοιτητών/τριών για θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση) στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Εντούτοις, τα αρνητικά συναισθήματα (μοναξιά, λύπη) δεν φάνηκαν να συνδέονται με τη συναισθηματική έκφραση των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα συναισθηματικής έκφρασης συσχετίστηκαν περισσότερο με την αίσθηση ευχαρίστησης από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες και λιγότερο με την αυτό-αναφερόμενη μοναξιά. Τέλος, τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έκφρασης είχαν υψηλή συνάφεια με την καλύτερη κοινωνική λειτουργικότητα (όσον αφορά τη μεγαλύτερη συμπάθεια ατόμων που συναναστρέφονται), την αίσθηση σημαντικότητας του χρόνου επένδυσης στις συναναστροφές, την καλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και την καλύτερη αίσθηση εγγύτητας με τους άλλους. Σε γενικές γραμμές, τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έκφρασης φάνηκε να συμπορεύονται με καλύτερους δείκτες υποκειμενικής υγείας, με λιγότερο κοινωνικό άγχος και με υψηλότερη κοινωνική λειτουργικότητα.

Επιπρόσθετα, πρόσφατη μελέτη των Hutton και Sundar (2010), διερεύνησε την επίδραση των συναισθημάτων στη γνωστική πλευρά της δημιουργικότητας φοιτητών/τριών, μέσα από το βιντεοπαιχνίδι “Dance Revolution”. Το δείγμα αποτέλεσαν προπτυχιακοί και τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες Πανεπιστημίων της Αμερικής, διαφόρων εθνικοτήτων και η μελέτη βασίστηκε στο δισδιάστατο μοντέλο συναισθημάτων που αφορούσε στην αλληλεπίδραση των δύο βασικών συστατικών του συναισθήματος: α) τη διάθεση/ το σθένος (valence - θετικό ή αρνητικό), δηλαδή το βαθμό στον οποίο το άτομο νοιώθει θετικά ή αρνητικά και β) τη διέγερση (arousal - χαμηλή, μεσαία, υψηλή), δηλαδή το βαθμό στον οποίο το άτομο νοιώθει σωματική ή πνευματική ενεργοποίηση. Ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν: i) το Emotion Recognition Test (ERT· Ekman & Friesen, 1975) & το Self-awareness Manikin Scale (SAM· Lang, 1980), για την αποτίμηση της συναισθηματικής επίγνωσης, ii) Μετρητής Γαλβανικής Απόκρισης Δέρματος, για την καταγραφή και αποτίμηση της δερματικής αγωγιμότητας, κατά τη διάρκεια του βιντεοπαιχνιδιού και iii) το Abbreviated Torrance Test for Adults (Goff & Torrance, 2002), για την αποτίμηση της λεκτικής και εικαστικής δημιουργικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο καλύτερος συνδυασμός επίτευξης υψηλής δημιουργικότητας ήταν, είτε το αρνητικό σθένος-χαμηλό επίπεδο διέγερσης είτε το θετικό σθένος-υψηλό επίπεδο διέγερσης. Συνεπώς, η συναισθηματική επίγνωση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την δημιουργικότητα του ατόμου.

Στον ελλαδικό χώρο η Μαστοροδήμου (2008), προσπάθησε να εντοπίσει ποιες από τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούνται κρίσιμα χαρακτηριστικά του καλύτερου δασκάλου (όταν αυτά γίνονται μέρος της εκπαιδευτικής πράξης) και αν υπάρχει συσχέτιση των συναισθηματικών ικανοτήτων των καλύτερων καθηγητών/τριών με τις εκπαιδευτικές δεξιότητες και πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο. Το δείγμα αποτέλεσαν απόφοιτοι Λυκείου και πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Για την αποτίμηση της αίσθησης των μαθητών/τριών για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη χρησιμοποιήθηκε το What is Happening in the Classroom (WIHIC· Fraser, Fisher, & McRobbie, 1996) και για την αποτίμηση των χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά των δασκάλων χρησιμοποιήθηκε το Questionnaire on Teacher Interaction (QTI· Wubbels & Levy, 1991). Όπως φάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων η καλή διδασκαλία συνδέθηκε ιδιαίτερα υψηλά με τις συναισθηματικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ανάδειξαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων και των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων. Μάλιστα, η σημαντικότερη θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε στην ικανότητα της αντιμετώπισης καθημερινών καταστάσεων στην τάξη με τις εκπαιδευτικές δεξιότητες που περιγράφηκαν ως γνώσεις στο αντικείμενο, μεταδοτικότητα και διδασκαλία. Επίσης, οι συναισθηματικές ικανότητες που χαρακτήρισαν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς (οι οποίες βέβαια ενσωματώνονται από αυτούς στην εκπαιδευτική διαδικασία) είναι σε φθίνουσα σειρά: η ικανότητα αντιμετώπισης πραγματικών καταστάσεων, ο έλεγχος παρορμητικότητας, η αμεροληψία, η ενσυναίσθηση, και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Συνεπώς, η ενσωμάτωση συναισθηματικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για τον καλό δάσκαλο.

Εξίσου σημαντικά ήταν τα πορίσματα της εμπειρικής μελέτης των Linares, Wright-Thomas, Xu, Brehman και Barchard (2007), σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών/-τριών, προκειμένου να διερευνηθούν οι πιθανές συσχετίσεις της συναισθηματικής έκφρασης (emotional expressivity) και της συναισθηματικής διαχείρισης (emotional management). Ως ψυχομετρικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το Emotional Expressivity Scale (Barchard & Matsumoto, 2006), για την αποτίμηση της συναισθηματικής έκφρασης (συναισθηματικότητα, χαρά, ευχαρίστηση, φόβος, λύπη και θυμός) και το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso (MSCEIT V2.0· Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003), σε ελληνική έκδοση (Καφέτσιος, Καφέτσιου, & Τσαγκαράκης, 2002), για την αποτίμηση της συναισθηματικής διαχείρισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική συσχέτιση του θυμού με τη συναισθηματική διαχείριση και καθόλου συσχετίσεις των υπόλοιπων παραγόντων της κλίμακας συναισθηματικής έκφρασης με τη συναισθηματική διαχείριση. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους: α) στο γεγονός ότι η συναισθηματική διαχείριση αφορά κυρίως σε αρνητικά συναισθήματα και β) στο ότι το EES αποτιμά την έκφραση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου και όχι τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, όπως αποτιμά το EMS.

Ενδιαφέρουσα εμπειρική μελέτη αποτελεί επίσης και αυτή των Soroa, Balluerka, Hommel και Aritzeta (2015), σε μια προσπάθεια εύρεσης ενός κατάλληλου εργαλείου αποτίμησης των ατομικών διαφορών στη συναισθηματική κατάσταση (ευχάριστη-δυσάρεστη), στην παρακίνηση και δημιουργική σκέψη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές/-τριες και φοιτητές/-τριες της Ισπανίας, ηλικίας 18-32 ετών. Τα αποτελέσματα



έδειξαν ότι το EDICOS (Emotion/Motivation-related Divergent and Convergent thinking styles Scale) αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην πρακτική άσκηση και στην έρευνα, ωστόσο συνίσταται η εύρεση περισσότερων του ενός παράγοντα αποτίμησης των ατομικών διαφορών στη συναισθηματική εκφραστικότητα.

Περαιτέρω, στον ελλαδικό χώρο, πραγματοποιήθηκε πρόσφατη εμπειρική έρευνα (Γουρίδου, 2015), με σκοπό την αξιολόγηση από γονείς και μαθητές/τριες των σημαντικών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης του ικανού εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η σημαντικότητα 25 συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για έναν καλό εκπαιδευτικό. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες, Β΄/θμιας εκπαίδευσης σε σχολεία Θεσσαλονίκης και Σερρών, ηλικίας 13-19 ετών και γονείς. Ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν: α) η κλίμακα αξιολόγησης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού (Διαμαντοπούλου & Πλατσίδου, 2014) και β) η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong και Law (WLEIS· Wong & Law, 2002), όπως προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της μελέτης έδωσαν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το πόσο σημαντικές θεωρούνται από γονείς και μαθητές/τριες οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού, όσον αφορά τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του τελευταίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς αξιολόγησαν το σύνολο των εν λόγω δεξιοτήτων ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό, ενώ οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν το σύνολο των εξεταζόμενων δεξιοτήτων από μέτρια - σημαντικές έως και πολύ - σημαντικές. Συνοψίζοντας, οι εκτιμήσεις των γονέων και των μαθητών/τριών για τη σημαντικότητα των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, διέφεραν στατιστικά σημαντικά.

Περαιτέρω, ενδιαφέρον παρουσιάζει πρόσφατη εμπειρική έρευνα (Δελλατόλας, 2010), που σκοπός της ήταν να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές ικανότητες (αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση συναισθημάτων) και τις συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και εν-συναίσθημα) και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (χάρισμα, διανοητική υποκίνηση και εξατομικευμένη εκτίμηση), όταν και όπως εκφράζονται από τους καθηγητές/τριες στα ελληνικά σχολεία. Για την ακρίβεια διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριών στις τάξεις, για τον αν και σε ποιο βαθμό οι καθηγητές/τριές τους εκφράζουν συνδυαστικά τις παραπάνω συμπεριφορές. Η υπόθεση της μελέτης ήταν ότι, αν - κατά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών - οι εκπαιδευτικοί στο οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας - μάθησης στο Λύκειο, εκδηλώνουν στην τάξη προσωπικές δεξιότητες (δηλαδή αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο) και αναπτύσσουν τις τρεις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και εν-συναίσθηση), τότε ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία. Τα πρωτογενή στοιχεία αντλήθηκαν από προσωπικές συνεντεύξεις (δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης· Rahim, Psenicka, Polychroniou, Oh, Ferdausy, & Dias, 2006 & Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας· Baas, 1985), σε μαθητές/-ήτριες Λυκείου, ηλικίας 14-17 ετών. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι μεταξύ αυτοελέγχου, αυτορρύθμισης, κινήτρου, εν-συναίσθησης, και κοινωνικών δεξιοτήτων υπήρξε μεγάλη θετική συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία του/της καθηγητή/τριας στην τάξη που αυτός/ή διδάσκει. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης Λυκείου έδωσαν μεγαλύτερη μέση τιμή στις παραπάνω πέντε μεταβλητές σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων, ενώ γενικά οι μαθητές/τριες θεωρούν πως οι καθηγητές/τριες - που επέλεξαν να αξιολογήσουν - εκφράζουν τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά στην Α΄/θμια εκπαίδευση, πρόσφατα πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής ρύθμισης (emotion regulation= ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων), της δημιουργικότητας και του παιχνιδιού ρόλων (Hoffman & Russ, 2011). Το δείγμα αποτέλεσαν μαθήτριες, ηλικίας 5-10 ετών (νηπιαγωγείο-4η τάξη), ιδιωτικού σχολείου και ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν: α) το Affect in Play Scale (APS· Russ, 1993· 2004), για την αποτίμηση του παιχνιδιού ρόλου, β) το Emotion Regulation Checklist (ERC· Shields & Cicchetti, 1998), για την αποτίμηση της συναισθηματικής ρύθμισης, γ) το Alternative uses Task (Wallach & Kogan, 1965) και το Storytelling task (Mayer, 1967), για την αποτίμηση της δημιουργικότητας και δ) το Wisconsin Card Sorting Task, Short Form (WCST-64· Heaton, 1981), για την αποτίμηση της executive functioning. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όλες οι παράμετροι της αποκλίνουσας νόησης έχουν θετική συνάφεια με την συναισθηματική ρύθμιση. Οπότε τα παιδιά των οποίων οι γονείς θεωρούσαν ότι είχαν καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση, ήταν και αυτά με τα καλύτερα επίπεδα δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που ήταν σε θέση να γενικεύσουν πολλές, ποικίλες και πρωτότυπες λύσεις σε ένα πρόβλημα, είχαν και την ικανότητα να χειριστούν καλύτερα τα προβλήματα σε δύσκολες/στρεσογόνες

καταστάσεις. Ως γενικό συμπέρασμα προκύπτει ότι τα παιδιά που είχαν καλύτερο συναισθηματικό χειρισμό επέδειξαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, και υψηλότερα επίπεδα άνεσης, οργάνωσης και φαντασίας, ενώ παράλληλα όσα από αυτά τα παιδιά διακρίνονταν για μεγαλύτερη συναισθηματική έκφραση (είτε μέσω πληθώρας συναισθημάτων, είτε μέσω επίδειξης θετικών συναισθημάτων), ήταν τα παιδιά των οποίων οι γονείς τα χαρακτήρισαν ως παιδιά υψηλής συναισθηματικής ρύθμισης. Συμπερασματικά, το παιχνίδι ρόλων και η συναισθηματική ρύθμιση φαίνεται να συνδέονται θετικά.

Πρόσφατη εμπειρική μελέτη (Labillois & Legace-Seguin, 2009), πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναγνωριστούν οι προβλεπτικοί δείκτες του άγχους που πηγάζουν από το εκάστοτε στυλ διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τον παράγοντα συναισθηματική ρύθμιση (emotional regulation), ως μεσολαβητή. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/-ήτριες της Β' & Δ' τάξης Δημοτικού, γονείς και εκπαιδευτικοί στην Αμερική. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) το Teaching Styles Inventory (TSI· Grasha, 1996), για την αποτίμηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, β) το Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R· Rothbart, 1996), για τη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών/τριών και γ) το Child Behavior Checklist (CBCL· Achenbach, 1991), για το αντιλαμβανόμενο άγχος των παιδιών από τους γονείς. Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση της συναισθηματικής ρύθμισης και των στυλ διδασκαλίας στην πρόβλεψη του αντιλαμβανόμενου άγχους των παιδιών από τους γονείς. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με υψηλότερη ικανότητα συναισθηματικού χειρισμού μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε στρεσογόνες καταστάσεις που προέκυπταν από το εξειδικευμένο στυλ διδασκαλίας (expert teaching style), συγκριτικά με τα παιδιά με χαμηλότερη ικανότητα συναισθηματικού χειρισμού. Ως εκ τούτου, η καλύτερη ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης αποτέλεσε προβλεπτικό δείκτη ενάντια στο άγχος. Αντίστοιχα, στο ευέλικτο στυλ διδασκαλίας (facilitator teaching style) και στο αυστηρό στυλ διδασκαλίας (formal authority teaching style), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο υψηλότερη ήταν η διαμεσολάβηση ή η αυστηρότητα του δασκάλου, τόσο λιγότερο άγχος είχαν τα παιδιά με υψηλό συναισθηματικό χειρισμό.

Επιπρόσθετα, εμπειρική μελέτη των Russ και Kaugars (2001), διερεύνησε την επίδραση της συμμετοχής των παιδιών, σε παιχνίδια με χαρούμενες και θυμωμένες μαριονέτες, στη συναισθηματική κατάσταση στο παιχνίδι. Η υπόθεση ήταν ότι οι χαρούμενες και θυμωμένες ομάδες παιχνιδιού με μαριονέτες θα είχαν καλύτερη συναισθηματική κατάσταση στο παιχνίδι τους, και ότι η διάθεσή τους θα συμβαδίζει με τις οδηγίες του παιχνιδιού. Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές/-ήτριες που φοιτούσαν στην Α' και Β' τάξη δημοτικού, το οποίο χωρίστηκε σε 4 πειραματικές ομάδες: το παιχνίδι με τις χαρούμενες μαριονέτες, το παιχνίδι με τις θυμωμένες μαριονέτες, το ελεύθερο παιχνίδι και το παιχνίδι με παζλ. Ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν το Self-rating of mood (Barlette, Burlison & Sandrock, 1982), για την αποτίμηση της διάθεσης, και β) το Affect in Play Scale (APS· Russ, 1987· 1993), για την αποτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η ομάδα που συμμετείχε στο παιχνίδι με τις θυμωμένες μαριονέτες, φάνηκε να έχει πιο αρνητική συναισθηματική κατάσταση και πιο αρνητική διάθεση, σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Οπότε, τα παιδιά της θυμωμένης ομάδας παιχνιδιού είχαν πιο έντονη έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων στο παιχνίδι τους και περισσότερη αυτό-αναφερόμενη αρνητική διάθεση. Συμπερασματικά, το παράδειγμα του παιχνιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη συναισθηματικών διεργασιών στα παιδιά.

Αντίστοιχα, σε πρόσφατη εμπειρική μελέτη (Kaugars & Russ, 2009), βρέθηκε θετική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική κατάσταση κατά τη διάρκεια παιχνιδιού ρόλων και της αποκλίνουσας νόησης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέλος, συναφή έρευνα των Russ και Schafer (2006), διαπίστωσε ότι η αρνητική συναισθηματική κατάσταση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συνάδει θετικά με το παιχνίδι φαντασίας και την αποκλίνουσα νόηση. Μάλιστα, τα παιδιά που είχαν περισσότερη αρνητική έκφραση των συναισθημάτων τους στο παιχνίδι, όπως ο φόβος ή ο θυμός, φάνηκαν να κάνουν και καλύτερη χρήση των αντικειμένων, είτε με περισσότερους και ποικίλους τρόπους, είτε με υψηλότερο βαθμό πρωτοτυπίας, σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν λιγότερη αρνητική έκφραση συναισθημάτων στο παιχνίδι τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω επισκόπηση εμπειρικών μελετών, γίνεται αντιληπτό ότι, εννοιολογικά, ο βασικός άξονας της συναισθηματικής έκφρασης επικεντρώνεται και σε άλλες αντιπροσωπευτικές διαστάσεις της όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η συναισθηματική ρύθμιση, η συναισθηματική κατάσταση, η συναισθηματική επίγνωση και η συναισθηματική διαχείριση. Αντίστοιχα, η αξιοποίηση των προτεινόμενων ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων αποτίμησης της συναισθηματικής έκφρασης, επισημαίνει τον

κομβικό ρόλο των συναισθημάτων στις παιδαγωγικές πρακτικές του σχολικού πλαισίου. Συνοψίζοντας, η πληθώρα των εμπειρικών μελετών για την επίτευξη συναισθηματικών μαθησιακών στόχων, φαίνεται να βρίσκει υποστηρικτική την εκπαιδευτική κοινότητα, σε όλες τις βαθμίδες. Αντανακλάται με αυτό τον τρόπο η δυναμική του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου, ως φορέα υλοποίησης ευκαιριών και δυνατοτήτων, προς μια εκπαιδευτική προσέγγιση με προσανατολισμό την ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών συναισθηματικής έκφρασης. Στο συγκεντρωτικό πίνακα 1 (βλέπε. σελ. 76) παρατίθενται οι εμπειρικές μελέτες.

## Παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής

Εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι είναι πεπεισμένοι πως η συναισθηματική μάθηση των παιδιών θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να προωθηθεί στα σχολεία, μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής (Elias, Gara, Schuyler, Brandon-Muller, & Sayette, 1997). Σύμφωνα με τους Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett και Weissberg (2000), ως προγράμματα συναισθηματικής μάθησης ορίζονται αυτά που παρέχουν «συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν (αυτοεπίγνωση) και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (αυτορρύθμιση), να εκτιμούν την οπτική των άλλων (ενσυναίσθηση), να έχουν κοινωνικούς στόχους και να επιλύουν προβλήματα, και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται, αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα».

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ειπωθεί, ότι η έγκαιρη και σωστή συναισθηματική αγωγή συμβάλλει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση ψυχικά υγιή προσωπικοτήτων (Ντολιοπούλου, 2003). Σκόπιμα, η ανάδειξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών και αθλητικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής δύναται να αποτελέσει την πιο αντιπροσωπευτική ερευνητική προσέγγιση, για την υποστήριξη της συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών. Ως εκ τούτου, η παρούσα ανασκόπηση βιβλιογραφίας έχει να αναδείξει ποικίλα προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού. Ωστόσο, η επιλεκτική παράθεση τους στο εκάστοτε πλαίσιο συνίσταται υπό ορισμένες προϋποθέσεις αναφορικά με την επιστημονικά έγκυρη, έντυπη και ηλεκτρονική βάση δεδομένων των τελευταίων 20 ετών, κατά φθίνουσα χρονολογική σειρά, το περιεχόμενο των πρακτικών εφαρμογών και την ποσοτική - ποιοτική μορφή αξιολόγησής τους.

### *Παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, στην εκπαίδευση*

Πρόσφατα, οι Lussier-Ley και Durand-Bush (2009), θέλοντας να δώσουν λίγο φως στη θεματική της συναισθηματική διάσταση της δημιουργικότητας μέσω του χορού και θεωρώντας δεδομένο ότι το “πώς αισθάνεται το άτομο” αποτελεί σημαντικό συστατικό του χορού και της δημιουργικότητας, εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου των συναισθημάτων στη δημιουργική διαδικασία προ-επαγγελματικών χορευτών/τριών σύγχρονου χορού, που φοιτούσαν σε Τεχνική Σχολή Χορού του Καναδά. Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν προ-επαγγελματίες χορευτές/τριών σύγχρονου χορού (τεχνική Limon, Cunningham & Horton), ηλικίας 19-26 ετών, οι οποίοι για 12 βδομάδες εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, βασισμένο στο Resonance Performance Model (RPM: Newburg et al., 2002). Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα αποτελούμενη από παρατήρηση, ατομικές και ομαδικές συζητήσεις, ενεργή συμμετοχή σε μαθήματα, πρόβες, παραστάσεις, ημερολόγια, σημειώσεις, συζητήσεις σε ηλεκτρονικό φόρουμ και γραπτή ανατροφοδότηση ένα μήνα μετά τις συνεδρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τρόπος που αισθάνονται οι συμμετέχοντες αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της χορευτικής και χορογραφικής τους δημιουργικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, στην 1η ενότητα (Πώς νοιώθουν οι χορευτές/τριες του σύγχρονου χορού όταν δημιουργούν;), οι χορευτές/τριες είδαν του εαυτούς τους ως δημιουργούς και όχι ως κενούς καμβάδες για αξιοποίηση της δημιουργικότητας από τους άλλους και ανέφεραν ως επιθυμητά συναισθήματα την ευχαρίστηση, την ενέργεια, τη μαγεία παράστασης, τη χαρά της ανακάλυψης και την αίσθηση της παρουσίας. Στη 2η ενότητα (Πώς θέλουν να νοιώθουν οι χορευτές/τριες του σύγχρονου χορού όταν δημιουργούν;), διαπιστώθηκε ότι ο αυτοματισμός των κινήσεων βοηθάει το άτομο να νοιώσει τη στιγμή, ενώ το να προβάρει ο/η χορευτής/τρια το επιθυμητό

συναίσθημα εμπειρικλείει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα. Στην 3η ενότητα (Τί εμποδίζει τους/τις χορευτές/τριες να δημιουργήσουν;), διαπιστώθηκε ότι τόσο η υπερβολική σκέψη όσο και το να ‘καταπίνει’ τα συναισθήματα του ο/η χορευτής/τρια, εν ώρα μαθήματος, αποτελούν εμπόδια στη χορευτική δημιουργία. Τέλος, στην 4η ενότητα (Επαναπροσδιορισμός του τρόπου που θέλει να νοιώθει), εντοπίστηκε ότι η σύνδεση με τον εαυτό, η ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες και τα καθημερινά μαθήματα, βοήθησαν στην διατήρηση της αγάπης για το χορό. Συμπερασματικά, η ικανότητα του “να αισθάνεται το άτομο με τον τρόπο που θέλει”, καλλιεργείται και αναπτύσσεται μέσα από εξειδικευμένα παρεμβατικά προγράμματα (RPM).

Στο πλαίσιο του σχολείου, οι Moore & Russ (2008), θέλησαν να διαπιστώσουν τη μακροχρόνια θετική επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος (2-8 μήνες μετά), μέσω του παιχνιδιού ρόλων, στις συναισθηματικές διαδικασίες που επιτελούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές/-ήτριες, ηλικίας 6-8 ετών, που φοιτούσαν στην Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού και η παρέμβαση περιλάμβανε πέντε 30λεπτες συνεδρίες, για 3- 5 φορές/βδ., οι οποίες εμπειρείχαν τη δημιουργία σεναρίων υψηλής φαντασίας σε 4 ιστορίες. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: α) το Emotional Regulation Checklist (ERC· Shields & Cicchetti, 1997), για την αποτίμηση της συναισθηματικής ρύθμισης, β) το Multidimensional student life satisfaction scale (MSLSS-C· Huebner, 1994), για την αποτίμηση της ικανοποίησης από τη ζωή και γ) το Positive and negative affect schedule for children (PANAS-C· Laurent, Catanzaro, Joiner, Thomas, Rudolph, Potter, Lambert, Osborn, & Gathright, 1999· Watson, Clark, & Tellegen, 1988), για την αποτίμηση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ανέδειξαν τη βελτίωση στη συναισθηματική διαδικασία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, για την ομάδα παρέμβασης με φαντασία. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε μεγαλύτερη συχνότητα στη συναισθηματική έκφραση και συναισθηματική ρύθμιση, καλύτερη ποιότητα στη φαντασία και αύξηση στη συχνότητα έκφρασης των θετικών συναισθημάτων, εν ώρα παιχνιδιού ρόλων. Συνεπώς, το παιχνίδι ρόλων επιδρά θετικά στις συναισθηματικές διαδικασίες παιδιών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις Δημοτικού.

Τέλος, το ερευνητικό πεδίο όσον αφορά στη διδασκαλία της συναισθηματικής κατανόησης (emotional understanding), κρίνεται ελλιπές και ως εκ τούτου οι ερευνητές θέλησαν να εξετάσουν και το αν υπάρχει εκπαιδευτικός τρόπος καλλιέργειας της γενικής κατανόησης των συναισθημάτων (emotional understanding) σε μαθητές/-ήτριες Δημοτικού. Ως εκ τούτου, σε σχετική έρευνα (Pons, Harris, & Doudin, 2002), που απευθύνθηκε σε μαθητές/-ήτριες, της Δ΄ τάξης Δημοτικού, εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα “School Matters in Life Skills Education (SMILE), για 3 μήνες, από ½ ώρα/μέρα. Πριν και μετά το πρόγραμμα, αποτιμήθηκε η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των παιδιών με τη χρήση του Test of Emotion Comprehension (TEC· Pons & Harris, 2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής κατανόησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Συνεπώς, η συναισθηματική κατανόηση μπορεί να διδαχθεί με κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς σε μαθητές/-ήτριες Δημοτικού.

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως διαπιστώνεται από τα ανωτέρω υφίσταται ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής που υλοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, με θετική επίδραση στις διαστάσεις συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών/τριών και στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής επάρκειας, μέσω της ενίσχυσης ποικίλων συναισθηματικών ικανοτήτων (συναισθηματική ρύθμιση, συναισθηματική κατανόηση και συναισθηματική συνείδηση), στο σχολικό πλαίσιο.

### ***Παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, στον αθλητισμό***

Στο πεδίο του αθλητισμού, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα που εξέτασαν από μια πολυδιάστατη οπτική γωνία το πώς νοιώθουν οι αθλητές/τριες, με βάση την κατάσταση και το πλαίσιο στο οποίο αυτοί/ές (ενν. οι αθλητές) εντάσσονται. Πιο συγκεκριμένα, εξατομικευμένα παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε αθλητές/τριες (Arcand et al., 2007· Callary & Durand-Bush, 2008· Doell et al., 2006· Wolfe, 2006), βασισμένα στο μοντέλο RPM (Newburg et al., 2002), έδειξαν ότι μέσω των εν λόγω προγραμμάτων αυξάνεται η συνειδητοποίηση των συναισθηματικών εμπειριών (συναισθηματική συνείδηση) και παράλληλα βοηθούνται οι αθλητές/τριες στην εκμάθηση της ολιστικής συναισθηματικής διεργασίας, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να καλλιεργήσουν τον επιθυμητό τρόπο συναισθηματικής έκφρασης.

Πρόσφατα, οι Callary και Durand-Bush (2008), εφάρμοσαν σχετικό πρόγραμμα παρέμβασης (RPM), για διάρκεια 26 βδομάδων, σε δείγμα αθλητριών και προπονήτριας πετοσφαίρισης, ηλικίας 18-24 ετών. Οι ποιοτικές



αναλύσεις, όπως προέκυψαν από την παρατήρηση, τα ημερολόγια, τη συμβουλευτική, τις συνεδρίες και τις συνεντεύξεις, έδειξαν βελτίωση της συναισθηματικής συνείδησης, της αθλητικής απόδοσης και της ψυχικής υγείας των αθλητριών, μετά το πρόγραμμα.

Σε αντίστοιχη μελέτη περίπτωσης (Arcand, et al., 2007), σε αθλήτη της αναρρίχησης, ηλικίας 27 ετών, στον οποίο εφαρμόστηκε το μοντέλο RPM για 4 μήνες, φάνηκε από την ποιοτική αξιολόγηση των συνεντεύξεων ότι μετά το τέλος του προγράμματος, ο αθλητής ενίσχυσε την αυτό-συναίσθησή του, δεδομένου ότι βελτίωσε την ικανότητα να δημιουργεί πιο σταθερά επιθυμητά συναισθήματα και έμαθε να «αφήνει στην άκρη» τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που παρακάλυαν τη διαδικασία.

Επιπρόσθετα, σχετική ποιοτική έρευνα (Doell et al., 2006), μελέτησε την εφαρμογή του μοντέλου RPM για διάρκεια 10 βδομάδων, σε αθλήτριες μεσαίων αποστάσεων, ηλικίας 16-17 ετών. Για την ποιοτική αξιολόγηση έγινε χρήση ημερολογίων και συνεντεύξεων και φάνηκε ότι το μοντέλο RPM, βελτίωσε τα επίπεδα συναισθηματικής συνείδησης και συναισθηματικής επάρκειας των αθλητριών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να εκφράσουν με σαφήνεια το πώς θέλουν να νοιώθουν, τόσο στην αθλητική όσο και στη καθημερινή ζωή τους.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε ομάδα παρέμβασης αθλητριών και προπονητριών συγχρονισμένης κολύμβησης (Wolfe, 2006), όπου εφαρμόστηκε το μοντέλο RPM για διάρκεια 4 μηνών. Τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων από τις συνεδρίες και τις συνεντεύξεις, έδειξαν ότι αυξήθηκαν τα επίπεδα συναισθηματικής συνείδησης των αθλητριών – προπονητριών και ενισχύθηκε η συναισθηματική αλληλεπίδραση της ομάδας συγχρονισμένης κολύμβησης. Ειδικότερα, μετά το πρόγραμμα η ομάδα ήταν σε θέση να επικοινωνήσει καλύτερα με τα συναισθήματά της ακόμα και όταν αυτό ερχόταν σε αντιπαράβολη με τα πραγματικά τους συναισθήματα, ενώ οι προπονήτριες ανέπτυξαν την αυτό-συναίσθησή τους και ήταν σε θέση να πάρουν κατάλληλες αποφάσεις ανάλογα με το πώς θα ήθελαν να νοιώθουν.

Εν κατακλείδι, τα εξειδικευμένα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής (RPM) που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στο χώρο του αθλητισμού, φαίνεται να έχουν θετική απήχηση όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους και αποτελούν αποδεδειγμένα εναλλακτικά αθλητικά διδακτικά μέσα για τη συναισθηματική ενίσχυση των σύγχρονων αθλητών/τριών. Στον συγκεντρωτικό πίνακα 2 ανασκόπησης των παρεμβατικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, στο χώρο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού (βλέπε σελ. 77).

## Συζήτηση- Συμπεράσματα

---

Σκοπός της παρούσας ανασκοπικής μελέτης ήταν να γίνει σφαιρική επισκόπηση και κριτική προσέγγιση στις εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης και στα σύγχρονα παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, όπως εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στον τομέα του αθλητισμού, τα τελευταία 20 έτη. Επιμέρους στόχος της μελέτης, ήταν αφενός να παρουσιαστούν οι επικρατούσες απόψεις αναφορικά με το θεωρητικό (έννοια, θεωρητικό μοντέλο) και μεθοδολογικό πλαίσιο (πειραματική διαδικασία, εργαλεία αποτίμησης), των εκπαιδευτικών ερευνών συναισθηματικής έκφρασης και αφετέρου να διερευνηθούν οι συγκλίνοσες/αποκλίνοσες επιστημονικές απόψεις σε θέματα διάρθρωσης των παρεμβατικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, αποσαφηνίζοντας τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τη δομή, το περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και την αποδοτικότητα της ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης των διαστάσεων συναισθηματικής έκφρασης, στο χώρο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού.

Αρχικά, αναφορικά με τις εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης που έχουν εντοπιστεί έως σήμερα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, διαπιστώνεται από την κριτική προσέγγιση του ορισμού της συναισθηματικής έκφρασης ότι εννοιολογικά, ο βασικός άξονας της εν λόγω μεταβλητής φαίνεται να προσεγγίζεται, να διαμορφώνεται και να διερευνάται μέσα από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, της συναισθηματικής ρύθμισης, της συναισθηματικής κατάστασης, της συναισθηματικής επίγνωσης και της συναισθηματικής διαχείρισης. Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι οι ανωτέρω διαστάσεις συναισθηματικής έκφρασης αντιπροσωπεύουν τις συναισθηματικές δεξιότητες που δύναται να προάγουν τη συναισθηματική ανάπτυξη, στο σχολικό πλαίσιο. Όπως υποστηρίζεται ερευνητικά (Μαραγκουδάκη, 2016), μέσα στο πλαίσιο της ολιστικής και πολυδιάστατης

προσέγγισης της συναισθηματικής έκφρασης, τα συναισθήματα αναγνωρίζονται ως μια πολυπαραγοντική λειτουργία, που συνδέεται σημαντικά με το δικαίωμα του σύγχρονου μαθητή/τριας για επίτευξη των μαθησιακών στόχων, με προσανατολισμό της συναισθηματική επάρκεια Ως εκ τούτου, οι ανωτέρω εννοιολογικές διασαφήσεις των διαστάσεων της συναισθηματικής έκφρασης, δύναται να αποτελέσουν σημαντικούς ερμηνευτικούς παράγοντες ανάδειξης της πολυδιάστατης όψης της συναισθηματικής εμπειρίας, στο σχολικό πλαίσιο.

Λαμβάνοντας υπόψη το εν λόγω εννοιολογικό πλαίσιο της συναισθηματικής έκφρασης, διαπιστώνεται ότι το θεωρητικό μοντέλο της Durand και των συνεργατών της (Arcand et al., 2007· Burke et al., 2010· Callary & Durand-Bush, 2008· Doell et al., 2006· Newburg et al., 2002), φαίνεται να αποτελεί ένα πρόσφορο θεωρητικό μοντέλο της σύγχρονης ολιστικής και πολυδιάστατης προσέγγισης της συναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο, δεδομένου ότι το συναίσθημα βιώνεται ποικιλόμορφα (γνωστικά, ψυχοσυναισθηματικά, σωματικά και κοινωνικά), σε όλες τις εκφάνσεις της συναισθηματικής εμπειρίας των παιδιών. Συνεπώς, η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου της συναισθηματικής έκφρασης στην παρούσα εργασία, δύναται να αναδείξει νέες προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, θέτοντας μια πολυδιάστατη βάση στις συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης.

Όσον αφορά τις επικρατούσες απόψεις σχετικά με την επιλεξιμότητα των ψυχομετρικών εργαλείων αποτίμησης της συναισθηματικής έκφρασης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η βιβλιογραφική επισκόπηση φαίνεται να συγκλίνει στη χρήση του Emotional Expressivity Scale (EES), ως το πιο αντιπροσωπευτικό εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής έκφρασης, στην εκπαίδευση (Burgin et al., 2012· Linares et al., 2007), σε συνδυασμό με ψηφιακά δεδομένα από ποιοτικές αξιολογήσεις. Όπως υποστηρίζουν οι κατασκευαστές της κλίμακας EES (Kring et al., 1994· Barchard & Matsumoto, 2006), αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο αποτίμησης της γενικής συναισθηματικής έκφρασης του ατόμου (λεκτική και μη λεκτική), δεδομένου ότι αποτιμά τις ατομικές διαφορές ως προς το βαθμό με τον οποίο τα άτομα εκφράζουν ή εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Πρόσφατα, επιβεβαιώνεται η ανωτέρω άποψη περί εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας συναισθηματικής έκφρασης σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα σε ελληνικό δείγμα, στο πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης, με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης μαθητών/τριών Γυμνασίου (Παρίση, Μουρατίδου, Ευαγγελινού, & Κοϊδου, 2017). Ακολούθως, τα κριτήρια επιλογής των εργαλείων μέτρησης των ποικίλων διαστάσεων της συναισθηματικής έκφρασης, φαίνεται να συμβαδίζουν ανάλογα με το εκάστοτε εννοιολογικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, για τη μέτρηση της συναισθηματικής κατάστασης στο παιχνίδι, οι επικρατούσες επιστημονικές απόψεις συγκλίνουν πλειοψηφικά στη χρήση της κλίμακας Affect in play scale (APS· Kaugars & Russ, 2009· Russ & Schaffer, 2006· Russ & Kaugars, 2001), στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο ανωτέρω ισχυρισμός περί εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας APS στο παιχνίδι ρόλων, τεκμηριώνεται επιστημονικά (Sacha Cordiano, Russ, Short, 2008), δεδομένου ότι θεωρείται το πιο σύγχρονο ψυχομετρικό εργαλείο αποτίμησης της ποιότητας της θετικής ή αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης, μέσω βιντεοσκοπημένης παρατήρησης της παιγνιώδους δραστηριότητας. Περαιτέρω, αναφορικά με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ερευνητές/τριες φάνηκε να εφαρμόζουν ποικίλες ποσοτικές κλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης (BarOn EQ-I, 1997· Wong & Law, 2002· MSCEIT, 2003· Δείκτης EQ, 2006), όσο και ποιοτικές αξιολογήσεις (συνεντεύξεις). Αυτό σημαίνει, ότι η αποδοτική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μέσων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαμορφώνεται ανάλογα με το εκάστοτε μεθοδολογικό πλαίσιο δράσης, στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, για την αποτίμηση της συναισθηματικής επίγνωσης επιλέχθηκαν ποικίλα αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία (ERT, 1975 και SAM, 1980), σε συνδυασμό με ποιοτικές μετρήσεις (Γαλβανική απόκριση δέρματος), ενώ για την αποτίμηση της συναισθηματικής ρύθμισης πρωτοστάτησαν δύο ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης (EATQ-R, 1996 και ERC, 1998). Τέλος, αναφορικά με τη συναισθηματική διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, θεωρήθηκε αντιπροσωπευτική η υποκλίμακα συναισθηματικής διαχείρισης του MSCEIT (2003). Όπως διαπιστώνεται, υφίσταται ποικιλομορφία στα κριτήρια επιλογής των εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής έκφρασης και των διαστάσεων της, τα οποία φαίνεται να συμβαδίζουν ανάλογα με το εκάστοτε εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Εντούτοις, ο συνδυασμός ποσοτικών - ποιοτικών μέσων αξιολόγησης δείχνει να λειτουργεί αποδοτικά, για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην ολιστική προσέγγιση της συναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών/τριών.

Ουσιαστικά, από τα αποτελέσματα της ενδοσκόπησης των εμπειρικών ερευνών συναισθηματικής έκφρασης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκύπτει ότι η συναισθηματική έκφραση ενισχύει τα θετικά συναισθήματα και

βελτιώνει τα επίπεδα κοινωνικής λειτουργικότητας των παιδιών, κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τη βασική δομή του πυρήνα συναισθηματικής έκφρασης όπως σκιαγραφείται στο ιεραρχικό μοντέλο εκφραστικότητας (Gross & John, 1995, 1997, 1998), δεδομένου ότι χαρακτηρίζει τη συμπεριφοριστική συναισθηματική έκφραση του ατόμου και αντιπροσωπεύει την αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ως εκ τούτου, βάση του μοντέλου ο πυρήνας συναισθηματικής έκφρασης συνδέεται θετικά με τη θετική εκφραστικότητα, μέσω της επίδειξης θετικών συναισθημάτων και επιδρά σημαντικά στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της Ντολιοπούλου (2003), ένας από τους βασικούς παράγοντες συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών είναι οι επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων συμβάλλει στην καλύτερη ενδοσχολική επικοινωνία και στην ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών. Η ανωτέρω άποψη βρίσκει απήχηση στην υπάρχουσα θεώρηση περί συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Gardner (1983), ο οποίος κάνει λόγο για την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, που αφορά την ικανότητα το ατόμου να έχει πρόσβαση στα συναισθήματά του και να αντιλαμβάνεται σωστά τα συναισθήματα των άλλων. Κατά συνέπεια, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων δύναται να καλλιεργήσει τα θετικά συναισθήματα και τις βέλτιστες κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ερευνητικά από τις εμπειρικές μελέτες ότι η συναισθηματική έκφραση φαίνεται να συνάδει θετικά με την υψηλή δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Μάλιστα, η ανασκόπηση έδειξε ότι το σθένος και η διέγερση των συναισθημάτων επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό δημιουργικότητας, δεδομένου ότι το θετικό σθένος με τα υψηλά επίπεδα διέγερσης και το αρνητικό σθένος με τα χαμηλά επίπεδα διέγερσης, αποτελούν τον καλύτερο συνδυασμό επίτευξης υψηλής δημιουργικότητας. Όσον αφορά τη θετική συνάφεια ανάμεσα στη συναισθηματική έκφραση και στη δημιουργικότητα, εντοπίζεται πρόσφατη εμπειρική έρευνα στην Α΄/θμια και Β΄/θμια εκπαίδευση (Claxton, Pannels & Rhoads, 2005), που επιβεβαιώνει την ανωτέρω διαπίστωση ότι οι συναισθηματικές διαδικασίες συνδέονται θετικά με την δημιουργική παραγωγή στο σχολικό πλαίσιο, δεδομένου ότι όλοι οι παράμετροι των αποκλινόντων συναισθημάτων (για παράδειγμα ρίσκο, πολυπλοκότητα, περιέργεια και φαντασία) παρουσίασαν βελτίωση κατά τη διάρκεια φοίτησης στο σχολείο. Συνεπώς, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων και ο βαθμός διαχείρισης του σθένους/διέγερσης των συναισθημάτων, επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα δημιουργικότητας των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι το παιδαγωγικό μέσο που φαίνεται να πρωτοστατεί στη συναισθηματική έκφραση, στη συναισθηματική ρύθμιση και στη συναισθηματική κατάσταση (θετική και αρνητική) των μαθητών/τριών, είναι το παιχνίδι ρόλων και φαντασίας, καθότι ξεκλειδώνει τις συναισθηματικές και δημιουργικές διεργασίες τους. Πρόσφατα υποστηρίζεται (Τζελετοπούλου, 2004), ότι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής (για παράδειγμα, συμβολικό παιχνίδι, κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι), αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για την καλλιέργεια των συναισθημάτων, δεδομένου ότι προάγει την ενσυναίσθηση, τον καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων και τη μείωση της επιθετικότητας των παιδιών, ενώ συνάμα η συναισθηματική αξία του κοινωνικού παιχνιδιού της υποκριτικής έγκειται στο ότι επιτρέπει στα παιδιά την αποδέσμευση από αισθήματα φόβου, τη συγκινησιακή αποφόρτιση και την επιτάχυνση της συναισθηματικής ισορροπίας. Παρόμοια λειτουργία έχει και το θεατρικό παιχνίδι (για παράδειγμα παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις εμπιστοσύνης, μιμήσεις, παντομίμα και αυτοσχεδιασμός), που οξύνει την ικανότητα του παιδιού να εκφράσει τα συναισθήματα και τις καταστάσεις (Μπασκλαβάνη & Παπαθανασίου, 2001). Συνεπώς, το παιχνίδι ρόλων φαίνεται να αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη βιωματική μάθηση των συναισθηματικών διεργασιών των παιδιών. Αντανακλάται με αυτό τον τρόπο η αίγλη του σχολικού πλαισίου, αναφορικά με τα μέσα που διαθέτει ώστε να προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες στα παιδιά, για μια εκπαιδευτική προσέγγιση με στόχο την καλλιέργεια των συναισθημάτων τους.

Εκ παραλλήλου, όσον αφορά την ενδοσκόπηση των αποτελεσμάτων των εμπειρικών ερευνών σχετικά τις εκφάνσεις της συναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, διαπιστώνεται ότι τα αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης του παιδιού δύναται να συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων και σε καλύτερα επίπεδα δημιουργικότητας. Η ανωτέρω διαπίστωση θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τη θεωρητική προσέγγιση των Salovey και Mayer (1997) περί συναισθηματικής αυτορρύθμισης, δεδομένου ότι αποτελεί την ικανότητα διαχείρισης της εσωτερικής κατάστασης του ατόμου, συμβάλλοντας αποδοτικά στη δημιουργικότητα και στις καλές κοινωνικές σχέσεις. Οι ίδιοι ερευνητές όρισαν την αυτορρύθμιση ως μία από τις

συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, μέσω της οποίας αναγνωρίζει και ρυθμίζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Ως εκ τούτου, τα συναισθηματικά νοήμων άτομα μπορούν να ρυθμίσουν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις και στις πιέσεις του περιβάλλοντος (Tsaousis & Nikolaou, 2005). Συνεπώς, η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων των μαθητών/τριών φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων σε δυσχερείς συνθήκες.

Περαιτέρω, η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζει έλλειψη συνάφειας ανάμεσα στη συναισθηματική έκφραση και τη συναισθηματική διαχείριση των παιδιών. Το παραπάνω εύρημα είναι δύσκολο να ερμηνευθεί, δεδομένου ότι υπάρχει έλλειψη ερευνών που να διερευνά την εν λόγω σχέση. Εντούτοις, πιθανολογείται ότι οφείλεται στο εννοιολογικό πλαίσιο της συναισθηματικής διαχείρισης, που αφορά κυρίως αρνητικά συναισθήματα (για παράδειγμα θυμός) και στο μεθοδολογικό εργαλείο αποτίμησης της κλίμακας συναισθηματικής έκφρασης (EES· Krings et al., 1994), που ουσιαστικά αποτιμά ατομικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων του ατόμου, σε αντίθεση με την υποκλίμακα συναισθηματικής διαχείρισης του τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης (MSCEIT· Mayer-Salovey et al., 2003), που αποτιμά τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων. Συνεπώς, η ικανότητα διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων δεν αποτελεί απαραίτητα προβλεπτικό δείκτη της ικανότητας έκφρασης των συναισθημάτων του ατόμου. Προφανώς, υφίστανται άλλες μεταβλητές που επιδρούν συνδυαστικά στη συναισθηματική έκφραση των παιδιών, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η ικανότητα συναισθηματικής διαχείρισης. Επί παραδείγματι, η συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσε να συνδράμει μεσολαβητικά στη συνδυαστική σχέση έκφρασης-διαχείρισης των συναισθημάτων, δεδομένου ότι άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης καθίστανται ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το άγχος και τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Salovey, 2001). Ωστόσο, η σύνδεση συναισθηματικής έκφρασης και διαχείρισης χρίζει περαιτέρω διερεύνηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ισχυρισμός ότι οι συναισθηματικές ικανότητες (αυτοέλεγχος και αυτορρύθμιση συναισθημάτων) και οι τρεις συνιστώσες συναισθηματικής νοημοσύνης (κοινωνικές δεξιότητες, κίνητρο και ενσυναίσθηση) των μαθητών/τριών, φαίνεται να συνάπτουν θετικά με τη μετασχηματική ηγεσία του εκπαιδευτικού. Η ανωτέρω διαπίστωση θα μπορούσε να ερμηνευτεί μερικώς από μελέτες που έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη καθίσταται υπεύθυνη κατά 85 – 90% για την επιτυχία των ηγετών (Connell & Travaglione, 2004) και ως εκ τούτου οι ηγέτες που θέλουν να καινοτομήσουν πρέπει να είναι ταυτόχρονα συναισθηματικά έξυπνοι και έξυπνα συναισθηματικοί (Herkenhoff, 2004). Ωστόσο, υφίσταται ελλιπή ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τη σχέση συναισθηματικών ικανοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών, με την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη να μεν φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αναφορικά με το θέμα της ηγεσίας, ωστόσο η θεματική χρίζει περαιτέρω διερεύνηση, στο πλαίσιο του σχολείου.

Από την εκπαιδευτική σκοπιά, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έδειξε ότι υφίσταται θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικών ικανοτήτων και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η ενσωμάτωση συναισθηματικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα η ικανότητα αντιμετώπισης πραγματικών καταστάσεων, ο έλεγχος παρορμητικότητας, η αμεροληψία, η ενσυναίσθηση και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις), προάγουν τη βέλτιστη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης του δασκάλου θα μπορούσαν να αποτελούν σημαντικό επιδραστικό παράγοντα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εν λόγω εύρημα υποστηρίζεται ερευνητικά από τις έρευνες της Haskett (2003) και του Watkin (2000), όπου βρέθηκε θετική συσχέτιση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης με τις συμπεριφορές της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μάλιστα, ο/η σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγω του παιδαγωγικού ρόλου που διαδραματίζει ως πρότυπο, οφείλει να αξιοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη συναισθηματική ανάπτυξη, την αυτοεπίγνωση και τον αυτοέλεγχο στην παιδαγωγική διαδικασία, για την υποστήριξη της συναισθηματικής μάθησης των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2003). Οπότε, οι συναισθηματικές ικανότητες και οι εκπαιδευτικές δεξιότητες, να μεν φαίνεται να αποτελούν δείκτες χαρακτηριστικών του καλύτερου εκπαιδευτικού, ωστόσο οι έρευνες που εστιάζουν στη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επιτυχία της διδασκαλίας είναι περιορισμένες και χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε ερευνητικά στον ελλαδικό χώρο διαφοροποίηση στην αυτό-αντιλαμβανόμενη εκτίμηση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, από μαθητικό δυναμικό και γονείς, με τους δεύτερους να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης, σε αντίθεση με τα μέτρια επίπεδα των



παιδιών. Ο εν λόγω ισχυρισμός μπορεί να ερμηνευθεί μερικώς, δεδομένου ότι βρίσκει απήχηση στην πρόσφατη εμπειρική προσέγγιση της Δαλακούρα (2015), περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από πλευράς των γονέων, όπου φάνηκε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν τις απόψεις τους με βάση τις αφηγήσεις των παιδιών και τις συναντήσεις εκπαιδευτικού-γονέα. Συνεπώς, οι αυτό-αντιλαμβανόμενες εκτιμήσεις συναισθηματικής νοημοσύνης του δασκάλου δύναται να αποτελέσουν ένδειξη αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού έργου, από γονείς και παιδιά.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τις εμπειρικές μελέτες, οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν στην άποψη ότι η συναισθηματική έκφραση φαίνεται να συνάδει θετικά με τα θετικά συναισθήματα, τα υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας και τις βέλτιστες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ υφίσταται έλλειψη συνάφειας της εν λόγω μεταβλητής με τη συναισθηματική διαχείριση. Αντίστοιχα, υπό το πρίσμα της συναισθηματικής ρύθμισης, διαπιστώνεται ότι η εν λόγω μεταβλητή δύναται να ενισχύσει τα επίπεδα συναισθηματικής διαχείρισης και δημιουργικότητας. Περαιτέρω, οι υποκειμένες συναισθηματικές ικανότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη του παιδαγωγού, φαίνεται να λειτουργούν υποστηρικτικά στο ρόλο της μετασχηματικής ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η υφιστάμενη θετική συνάφεια ανάμεσα στις συναισθηματικές ικανότητες και εκπαιδευτικές δεξιότητες, αποτελούν επικείμενο δείκτη αποτελεσματικής διδασκαλίας. Εν τέλει, ως ένδειξη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εντοπίζεται η διαφοροποίηση στις αυτό-αντιλαμβανόμενες εκτιμήσεις συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, από γονείς και παιδιά.

Εν συνεχεία, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι συγκλίνουσες/αποκλίνουσες επιστημονικές απόψεις σε θέματα δομής και διάρθρωσης των παρεμβατικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, στο χώρο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό ειπωθεί ότι το εννοιολογικό πλαίσιο της συναισθηματικής έκφρασης, όπως διαμορφώνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, φαίνεται να διατηρεί τις βασικές συναισθηματικές δεξιότητες της συναισθηματικής ανάπτυξης όπως είναι η συναισθηματική έκφραση και οι εκφάνσεις της συναισθηματικής συμπεριφοράς (συναισθηματική ρύθμιση, η συναισθηματική κατανόηση, η συναισθηματική επάρκεια και η έκφραση θετικών συναισθημάτων). Μάλιστα, υφίσταται ομοφωνία των ερευνητών ως προς την αντιπροσωπευτική έννοια της συναισθηματικής έκφρασης στα αθλητικά-κινητικά προγράμματα, δεδομένου ότι φαίνεται να εξειδικεύεται σε μορφή και να εστιάζει στην ικανότητα συναισθηματικής συνείδησης. Πιο συγκεκριμένα, η συνειδητοποίηση των συναισθηματικών εμπειριών με γνώμονα «το να αισθάνεται ο/η ασκούμενος/η με τον τρόπο που θέλει», δύναται να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτό-συναίσθησης, της βελτίωσης της κινητικής-αθλητικής απόδοσης και της διατήρησης της ψυχικής υγείας των ασκούμενων. Όπως γίνεται αντιληπτό, η ιδιαιτερότητα του κινητικού-αθλητικού πλαισίου δράσης, πιθανώς διαμορφώνει ένα ανταγωνιστικό μαθησιακό περιβάλλον, οι απαιτήσεις του οποίου χρίζουν αναγκαία τη βιωματική προσέγγιση των συναισθηματικών εμπειριών, μέσα από την εκμάθηση της ολιστικής συναισθηματικής διεργασίας, που στοχεύει στον επιθυμητό τρόπο συναισθηματικής έκφρασης και συνείδησης των ασκούμενων.

Σε πρώτη ανάγνωση, όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων Resonance Performance Model (RPM· Newburg et al., 2002), φαίνεται να πρωτοστατεί στις παρεμβάσεις, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στον αθλητισμό. Σύμφωνα με το κατασκευαστή του μοντέλου RPM, πρόκειται για ένα ποιοτικό μέσο υψηλών προδιαγραφών, με χρησιμότητα στη βιωματική προαγωγή θετικών συναισθημάτων, μέσω ενός κύκλου διεργασιών υψηλής συναισθηματικής απόδοσης. Η διεθνής απήχηση του, ως πρακτική, σε καλλιτέχνες, επιχειρηματίες, αθλητές/τριες, χορευτές/τριες και γιατρούς, το καθιστά ως μία από τις καινοτόμες πρακτικές της συναισθηματικής μάθησης (Newburg, 2002). Συμπληρωματικά, η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, φαίνεται να υποστηρίζει βιωματικές τεχνικές συναισθηματικής εμπειρίας, όπως είναι το παιχνίδι ρόλων και η αφήγηση ιστοριών. Υποστηρίζεται ερευνητικά (Αναγνωστοπούλου, 2002), ότι η ανάγνωση ιστοριών ή παραμυθιών αποτελεί ένα ουσιαστικό μέσο προσέγγισης των συναισθημάτων, δεδομένου ότι οι αφηγήσεις λειτουργούν ως συμβολικοί καταλύτες για την αντίληψη του παιδιού, με σκοπό την επίλυση συναισθηματικών συγκρούσεων, την αποδραματοποίηση ψυχικών καταστάσεων και την ασυνείδητη κινητοποίηση της φαντασίας Παρόμοια λειτουργία έχει και το παιχνίδι ρόλων που οξύνει την ικανότητα του παιδιού να εκφράσει τα συναισθήματα και τις καταστάσεις

(Μπασκλαβάνη & Παπαθανασίου, 2001). Τα εν λόγω πορίσματα, αντανakλούν την ιδιαιτερότητα της των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής σε εκπαιδευτικά και αθλητικά πεδία δράσης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι υφίσταται σχετική ομοφωνία των ερευνητών αναφορικά με τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού. Όπως, διαπιστώνεται η κατάρτιση μεσοπρόθεσμης διάρκειας προγραμμάτων (2-8 μήνες), δύναται να συμβάλλει εποικοδομητικά στην ενίσχυση των ποικίλων εκφάνσεων της συναισθηματικής συμπεριφοράς και μάθησης. Σύμφωνα με τον Gottman (2000), η διαδικασία της συναισθηματικής αγωγής διέπεται από πέντε στάδια, που σημαίνει ότι το παιδί χρειάζεται επαρκή χρόνο για: α) την επίγνωση των συναισθημάτων, β) την αξιοποίηση των συναισθημάτων ως μια ευκαιρία για αλληλοπροσέγγιση, γ) την ακρόαση με ενσυναίσθηση, δ) τη βοήθεια για λεκτική έκφραση, προσδιορισμό και εκλογίκευση συναισθημάτων, και ε) την οριοθέτηση και εξέταση στρατηγικών για αντιμετώπιση της συναισθηματικής κρίσης. Αντανakλάται με αυτό τον τρόπο η ιδιαιτερότητα επεξεργασίας και αφομοίωσης της συναισθηματικής διεργασίας στα εν λόγω πλαίσια, δεδομένου ότι η καλλιέργεια των συναισθημάτων είναι μια διαδικασία μακρόχρονη που περνάει από όλες τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών.

Επιπροσθέτως, οι απόψεις των ερευνητών σχετικά με την αποδοτικότητα των ψυχομετρικών εργαλείων αποτίμησης των διαστάσεων συναισθηματικής έκφρασης δίστανται, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των παρεμβάσεων επιλέγει ποιοτικές μορφές μορφή αξιολόγησης, όπως είναι η παρατήρηση, τα φύλλα αξιολόγησης, τα ημερολόγια, η βιντεοσκόπηση, οι συνεντεύξεις (ατομικές και ομαδικές) και οι συνεδρίες, ενώ κατά μειοψηφία γίνεται χρήση ποσοτικών τεστ αξιολόγησης (Moore & Russ, 2008). Όπως γίνεται αντιληπτό, η ποιοτική μέθοδος θεωρείται αντιπροσωπευτική, ως μορφή αξιολόγησης, για την εν τω βάθει διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων συναισθηματικής μάθησης. Ωστόσο, ο βαθμός αποδοτικότητας της συνδυαστικής χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών μέσων αξιολόγησης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ιδανικός για την ολιστική κατανόηση της συναισθηματικής διεργασίας του παιδιού, στο πλαίσιο της σχολικής και αθλητικής αγωγής, επιτυγχάνοντας την τριγωνοποίηση η οποία είναι η χρησιμοποίηση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τέλος, από την κριτική επισκόπηση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, διαπιστώνεται η ύπαρξη ποικιλομορφίας ως προ το μέγεθος, το ηλικιακό φάσμα και τον τύπο του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, στα παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόστηκαν στο σχολικό και αθλητικό πλαίσιο, επιλέχθηκε κυρίως μικρός αριθμός δείγματος, προκειμένου να μελετηθεί επαρκώς, η ποιοτική προσέγγιση της βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στις συναισθηματικές διεργασίες. Επίσης, το ηλικιακό φάσμα του δείγματος αφορούσε κατά πλειοψηφία της περίοδο της εφηβείας και της ενηλικίωσης. Πιθανολογείται ότι τα άτομα σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες αναπτύσσουν δεξιότητες αυτογνωσίας, συνειδητοποίησης της συναισθηματικής τους κατάστασης, αυτοαξιολόγησης, αυτορρύθμισης, αυτοελέγχου, ενσυναίσθησης, καλύτερο χειρισμό των συγκρούσεων και δύναται να οδηγηθούν στην συναισθηματική επάρκεια (Τριλίβα, & Chimienti, 2002). Ακόμη, η ανασκόπηση ανέδειξε ποικιλομορφία στον τύπο του δείγματος των παρεμβάσεων, το οποίο κυμαίνονταν από διαφορετικά πλαίσια δράσης και αφορούσε τόσο μαθητές/τριες και χορευτές/τριες όσο και αθλητές/τριες από ποικίλα ατομικά και ομαδικά αθλήματα (πετοσφαίριση, κλασικός αθλητισμός και συγχρονισμένη κολύμβηση). Σύμφωνα με τη Ζαχοπούλου (2007), οι κινητικές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα για έκφραση του νοητικού, συναισθηματικού, κινητικού και κοινωνικού προφίλ των παιδιών. Σε επίπεδο αθλητισμού, οι Chelladurai και Riemer (1997) υποστηρίζουν πως η εσωτερική ικανοποίηση που βιώνουν οι αθλητές/τριες είναι ουσιαστικά η θετική συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο/η αθλητής/τρια και προέρχεται από τη σύνθετη αξιολόγηση των δομών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της αθλητικής εμπειρίας. Οι ανωτέρω διαπιστώσεις αντανakλούν τη στενή σχέση της συναισθηματικής ανάπτυξης και της κινητικής μάθησης, στα σχολικά και αθλητικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τις παρεμβάσεις συναισθηματικής αγωγής, διαπιστώνεται ομόφωνα ότι η κατάρτιση προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό, δύναται να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων, των μαθητών/τριών και των αθλητών/τριών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η συναισθηματική εκπαίδευση είναι εφικτή, παρεμβατικά, ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, με στόχο τη βελτίωση των διαστάσεων της συναισθηματικής έκφρασης, όπως είναι η συναισθηματική συνείδηση, η συναισθηματική ρύθμιση, η συναισθηματική κατανόηση, η συναισθηματική επάρκεια, η συναισθηματική αλληλεπίδραση της ομάδας και η έκφραση θετικών συναισθημάτων, με απώτερο

σκοπό την επίδειξη υψηλότερων επιπέδων κινητικής-αθλητικής απόδοσης που προάγουν την ψυχική υγεία μαθητικού και αθλητικού δυναμικού. Επιπλέον, από τα πορίσματα φάνηκε ότι ο ρόλος των συναισθημάτων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργικής διαδικασίας, με το παιχνίδι των ρόλων να επιδρά θετικά στα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έκφρασης και να αποτελεί υποστηρικτικό διδακτικό μέσο για όλες τις εκφάνσεις συναισθηματικής αγωγής. Συμπερασματικά, τα ευρήματα των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού, φαίνεται να αντανακλούν τη δυναμική της πολυδιάστατης όψης και των ατομικών διαφοροποιήσεων της συναισθηματικής έκφρασης, στο εκάστοτε πλαίσιο.

Αποθησαυρίζοντας τα αποτελέσματα από την υπάρχουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνεται ότι υφίστανται εμπειρικές έρευνες συναισθηματικής έκφρασης στην εκπαίδευση, ωστόσο εκλείπουν οι μελέτες που εστιάζουν στην καθεαυτού έννοια της συναισθηματικής έκφρασης παιδιών/εφήβων, στον αθλητισμό. Σε επίπεδο παρέμβασης, παρότι ο ρόλος των συναισθημάτων έχει διερευνηθεί μέσα από το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης/συνείδησης/ρύθμισης/κατανόησης, ωστόσο δεν έχει αποτιμηθεί μέσα από το πρίσμα της συναισθηματικής έκφρασης.

Ακολουθώς, για την επαρκή ενσωμάτωση της συναισθηματικής αγωγής στις σχολικές και αθλητικές κοινότητες προτείνεται ως αποτελεσματικότερο μοντέλο η ενεργή εμπλοκή της ίδιας της κοινότητας, με ενδεδειγμένη επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξη, προκειμένου να μετατραπεί από εκπαιδευτική-αθλητική κοινότητα σε κοινότητα μαθητείας. Μέσα σε αυτό το ευέλικτο πλαίσιο, δύναται η επιλογή, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των πολυποίκιλων παρεμβάσεων συναισθηματικής αγωγής να πραγματοποιείται, αξιόπιστα και ποιοτικά, από την ίδια την κοινότητα. Η ποιότητα των εν λόγω σύγχρονων προγραμμάτων, έγκεινται στο να αξιοποιηθεί ο συγχρονισμός με την ιδιαίτερη παιδαγωγική κουλτούρα, να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες και τις καθημερινές πρακτικές της εκάστοτε σχολικής-αθλητικής κοινότητας, να υποστηρίξουν τη διάρκεια και τη σταθερότητα στο χρόνο των θετικών αποτελεσμάτων τους και να ενισχυθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα (Σκέβα & Σάλμοντ, 2015).

Για την ακρίβεια, στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο μαθησιακό και αθλητικό περιβάλλον γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης πρωτοποριακών παιδαγωγικών στρατηγικών που θα σέβονται τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των παιδιών και θα εστιάζουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση των μη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η συναισθηματική έκφραση (Μάνεση, 2012). Ειδικότερα, για την πρακτική εφαρμογή, ο Gottman (2000) προτείνει τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου θα ευδοκιμούν οι κατωτέρω στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής: i) Χαρτογράφηση όλων των μικροπεριβάλλοντων της καθημερινότητας του παιδιού, για τη διερεύνηση αιτιών και πηγών των συναισθημάτων, ii) Αποφυγή της γονεϊκής ατζέντας στην ημερήσια διάταξη στόχων που έχουν τεθεί, προκειμένου να ευδοκιμήσει μια στενότερη, ενσυναισθητική σχέση με τα παιδιά, iii) Εξομοίωση των εμπειριών των παιδιών με παρόμοιες των ενηλίκων, για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, iv) Διάθεση υπομονής και χρόνου στο παιδί για έκφραση των συναισθημάτων, με φυσική υποστηρικτική παρουσία και απουσία λόγου, v) Αποφυγή της κριτικής, της υποτίμησης και της ετικετοποίησης, δεδομένου ότι κάθε παιδί διαθέτει έμφυτες και εγγενείς εσωτερικές δυνάμεις, που στέκονται αρωγοί στη διαπαιδαγώγηση, vi) Χρήση της κλιμάκωσης στον έπαινο, vii) Παροχή εναλλακτικών επιλογών δράσης, με γνώμονα το σεβασμό στις επιθυμίες, τα όνειρα και τη φαντασία του παιδιού και viii) Χρήση ειλικρίνειας σε κάθε συναισθηματική διεργασία.

Ενδεικτικά, τα πιο κατάλληλα διδακτικά μέσα για την υλοποίηση της συναισθηματικής μάθησης, διαδραστικά, βιωματικά και διαθεματικά, αποτελούν το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής (συμβολικό παιχνίδι, κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και φανταστικό παιχνίδι), το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, το ιχνόγραμμα, η ανάγνωση ιστοριών-παραμυθιών, οι καινοτόμες καλλιτεχνικές δράσεις (χορός, τραγούδι, μουσική κ.α.) και οι πρωτότυπες κιναισθητικές δραστηριότητες σε παιγνιώδη μορφή, που συμβάλλουν στον εμπλουτισμό του συναισθηματικού ρεπερτορίου του παιδιού και αποτελούν εναύσματα για γόνιμες συζητήσεις και για αλληλοπροσέγγιση (Παρίση και συν., 2017). Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι για την επίτευξη των συναισθηματικών στόχων στην παιδαγωγική διαδικασία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει τη βιωματική μέθοδο (Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002), που “ακουμπάει” στο συναίσθημα του παιδιού μέσα από ποικίλες συλλογικές δραστηριότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και παρακινεί τα παιδιά να κατανοήσουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και αυτά των άλλων.

Αδιαμφισβήτητα, η ένταξη των προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών-προπονητών και η ενσωμάτωσή τους στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών-προπονητών, θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού-προπονητικού τους έργου, καθώς «δεν επαρκεί μόνον η καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, η διδακτική δεξιότητα, η ερευνητική διάθεση, η ικανότητα αξιολόγησης, η ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση, αλλά απαιτούνται επιπλέον, συμβουλευτικές δεξιότητες, επικοινωνιακή ικανότητα και παιδαγωγική λειτουργία» (Ξωχέλλης, 2005).

Ανακεφαλαιώνοντας, η συναισθηματική έκφραση, αποτελεί μία από τις έννοιες-πρόκληση που διαπνέει το σημερινό ψυχολογικό μαθησιακό περιβάλλον και επιχειρεί να εδραιωθεί στον εκπαιδευτικό και αθλητικό χώρο, αναδεικνύοντας τα θετικά και αισιόδοξα μηνύματά της. Αντανακλάται με αυτό τον τρόπο ο καθοριστικός ρόλος της συναισθηματικής αγωγής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά και αθλητικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Επομένως, η ενσωμάτωση των συναισθηματικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη Παιδαγωγική, με απώτερο σκοπό τη συναισθηματική επάρκεια. Όπως υποστηρίζεται (Goodman, Ford, Richards, Gatward, & Meltzer, (2000), οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε μαθητικό και αθλητικό δυναμικό είναι σημαντικό να στοχεύουν στην καλλιέργεια τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών των παιδιών, ώστε να μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο σχολικό και αθλητικό πλαίσιο. Εν κατακλείδι, η συναισθηματική μάθηση δύναται να αποτελέσει μια εκπαιδευσιμη διδακτική επιλογή και εναλλακτική οπτική στην παιδαγωγική διαδικασία, συμβάλλοντας αποδοτικά στην υποστήριξη της ολιστικής προσέγγισης της συναισθηματικής εμπειρίας, σε μαθητικές και αθλητικές δράσεις,



Πίνακας 1: Εμπειρικές μελέτες συναισθηματικής έκφρασης στην εκπαίδευση.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
ΕΡΕΥΝΑ	ΔΕΙΓΜΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΚΟΠΟΣ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Soroa et al. (2015)	889	B'/θμια Γ'/θμια	Συναισθηματική έκφραση	Emotion/motivation – related divergent convergent thinking styles	EDIGOS εκπαιδευτικό εργαλείο αποτίμησης ατομικών διαφορών Σ.Ε.
Γουρίδου (2015)	85 μαθ. 70 γονείς	B'/θμια	Συναισθηματική νοημοσύνη Δεξιότητες εκπαιδευτικού	Κλίμακα συναισθηματικών δεξιοτήτων Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης	↑Σ.Ν. : υψηλή σημαντικότητα γονείς ↑Σ. Ν.: μέτρια σημαντικότητα μαθ.
Harris et al. (2013)	271	Γ'/θμια	Συναισθηματική νοημοσύνη Κακόβουλη δημιουργικότητα	BarOn EQ-I test & Positivity versus negativity solution evaluation scale	↑ συναισθηματική νοημοσύνη (-) κακόβουλη δημιουργικότητα
Burgin et al. (2012)	429	Γ'/θμια	Συναισθηματική έκφραση	Emotional expressivity scale Ποιοτικά δεδομένα (ESM data)	↑ συναισθηματική έκφραση (+) θετικά συναισθήματα
Hoffman & Russ (2011)	61	A'/θμια	Συναισθηματική ρύθμιση Παιχνίδι ρόλων & Δημιουργ.	Emotion regulation checklist Alternative uses/storytelling Task	↑συναισθηματική ρύθμιση (+) παιχνίδι ρόλων & δημιουργικότητα
Hutton & Sundar (2010)	90	Γ'/θμια	Συναισθηματική επίγνωση Δημιουργικότητα	Emotion recognition test/Self-awareness manikin scale/Γαλβανική απόκριση δέρματος	↑συναισθηματική επίγνωση (+) δημιουργικότητα
Δελλατόλας (2010)	226	B'/θμια	Συναισθηματική νοημοσύνη Μετασχηματική ηγεσία	Δείκτης EQ – συνεντεύξεις Πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας	Αυτοέλεγχος, αυτορρύθμιση, κίνητρο, ενσυναίσθηση (+) μετασχηματ. ηγεσία
Kaugars & Russ (2009)	33	A'/θμια	Συναισθηματική κατάσταση Παιχνίδι ρόλων & Δημιουργ.	Affect in play scale (preschool version)	↑συναισθηματική κατάσταση στο παιχνίδι ρόλων (+) δημιουργικότητα
Labillios & Legace-Seguin (2009)	33	A'/θμια	Συναισθηματική ρύθμιση Διαχείριση άγχους/στυλ διδ.	Early adolescent temperament q. revised Child behavior checklist	↑συναισθηματική ρύθμιση (+) ↑διαχείριση άγχους/ στυλ διδασκαλίας
Μαστροδήμου (2008)	201	B'/θμια Γ'/θμια	Συναισθηματικές ικανότητες Εκπαιδευτικές ικανότητες	What is happening in the classroom Questionnaire on teacher interaction	↑συναισθηματικές ικανότητες (+) εκπαιδευτικές δεξιότητες
Linares et al. (2007)	383	Γ'/θμια	Συναισθηματική έκφραση Συναισθηματική διαχείριση	Emotional expressivity scale Τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης MSCEIT	Συναισθηματική έκφραση ≠ Συναισθηματική διαχείριση
Russ & Schafer (2006)	46	A'/θμια	Συναισθηματική κατάσταση Παιχνίδι φαντασίας	Affect in play scale Emotional memories questionnaire	Αρνητική συναισθηματική κατάσταση (+) παιχνίδι φαντασίας
Russ & Kaugars (2001)	81	A'/θμια	Συναισθηματική κατάσταση Παιχνίδι ρόλων	Self-rating of mood Affect in play scale	Θετική συναισθηματική κατάσταση (+) παιχνίδι ρόλων

**Πίνακας 2:** Παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό.

ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ						
ΕΡΕΥΝΑ	ΔΕΙΓΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	ΔΙΑΡ- ΚΕΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<b>Lussier-Ley &amp; Durand-Bush (2009)</b>	6 χορευτές/τριες	19-26 ετών	Resonance Performance Model (RPM) & Χορός	12βδ.	Παρατήρηση, συνεντεύξεις, φύλλα αξιολόγησης, ημερολόγια και συνεδρίες	↑ συναισθηματική συνείδηση στη χορευτική & χορογραφική διαδικασία
<b>Moore &amp; Russ (2008)</b>	50 μαθητές/τριες	6-8 ετών	Παιχνίδι Ρόλων/Ιστορίες	8 μήνες	Emotional Regulation Checklist Multidimensional student life satisfaction scale Positive & Negative affect schedule for children	↑ συναισθηματική έκφραση ↑ συναισθηματική ρύθμιση ↑ θετικά συναισθήματα ↑ φαντασία
<b>Pons et al. (2002)</b>	36 μαθητές/τριες	9-10 ετών	School Matters in Life Skills Education (SMILE)	3 μήνες	Test of Emotion Comprehension	↑ συναισθηματική κατανόηση
<b>Callary &amp; Durand (2008)</b>	16 αθλήτριες πετοσφαίρισης 1 προπονητής	18-24 ετών	Resonance Performance Model (RPM)	26 βδ.	Παρατήρηση, ημερολόγια, συμβουλευτική, συνεδρίες και συνεντεύξεις	↑ συναισθηματική συνείδηση ↑ αθλητική απόδοση ↑ ψυχική υγεία
<b>Arcand et al. (2007)</b>	1 αθλητής αναρρίχησης	27 ετών	Resonance Performance Model (RPM)	4 μήνες	Συνεντεύξεις	↑ συναισθηματική συνείδηση
<b>Doell et al. (2006)</b>	4 αθλήτριες μεσαίων αποστάσεων	16-17 ετών	Resonance Performance Model (RPM)	10βδ.	Ημερολόγια και συνεντεύξεις	↑ συναισθηματική συνείδηση ↑ συναισθηματική επάρκεια
<b>Wolf (2006)</b>	16 αθλήτριες συγχρονισμένης 2 προπονήτριες	18-23 ετών	Resonance Performance Model (RPM)	4 μήνες	Συνεδρίες και συνεντεύξεις	↑ συναισθηματική συνείδηση ↑ συναισθηματική αλληλεπίδραση της ομάδας

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλάρου, Β. (2010). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των συναισθημάτων μέσα από την Αγωγή Υγείας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΙΛΛ.ΙΕ.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου, 2010.
- Γελαδάρη, Ε., Παράσχου, Ε., & Παυλίδου, Α. (2009). *Η συναισθηματική αγωγή του παιδιού. Ο ρόλος των γονέων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή-ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές*; Μεταπτυχιακή εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών ειδίκευση: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Δαλαγκούρα, Π (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των γονέων: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη & χαρακτηριστική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Διοίκησης επιχειρήσεων, Πάτρα.
- Διαμαντοπούλου, Γ., & Πλατσίδου, Μ. (2014). *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του «καλού εκπαιδευτικού»*. Αδημοσίευτη εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα: Σκοποί στόχοι-επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Καφέτσιος, Κ., Καφέτσιου, Α., & Τσαγκαράκης, Μ. (2002): Το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey, & Caruso (Μεταφορά στα Ελληνικά). Toronto: MHS International.
- 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*, 11(2), 22-31.
- Μαστοροδήμου, Ε. (2008). *Διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στον ορισμό του «καλού δασκάλου», μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Μαραγκουδάκη, Α. (2016). *Τα συναισθήματα στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μπασκλαβάνη, Ο., & Παπαθανασίου, Α. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας* (Πολυθεματικό Βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Παρίση, Ι., Μουρατίδου, Κ., Ευαγγελινού, Χ., & Κοΐδου, Ε. (2017). *Δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση και χορός. Ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής έκφρασης σε μαθητές Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Σκεβά, Α., & Σαλμόντ, Ε. (2015). *Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία*. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015.
- Τζελετοπούλου, Γκ. (2004). Τα νήπια και το παιχνίδι της υποκριτικής. *Παιδαγωγικό Βήμα* Αιγαίου (τ. 53, σελ 108-118). Μυτιλήνη: Κουτζαμάνης.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη αυτογνωσία αυτοκυριαρχία αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Achenbach, T. A. (1991). *Manual for the child behavior checklist*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

- Arcand, I., Durand-Bush, N., & Miall, J. (2007). You have to let go to hold on: A rock climber's reflective process through resonance. *Reflective Practice*, 8(1), 17-29.
- Baker, R., Holloway, J., Thomas, P. W. Thomas, S., & Owens, M. (2004). Emotional processing and panic. *Behavior Research and Therapy*, 42(11), 1271-1287.
- Barchard, K. A., & Matsumoto, D. (2006). *Demonstrating the usefulness of distinguishing multiple dimensions of emotional expressivity: Comparing four first-order models*. Unpublished manuscript, University of Nevada, Las Vegas, and San Francisco State University, California.
- Barlette, J. C., Burlison, G., & Sandrock, J. W. (1982). Emotional mood and memory in young children. *Journal of experimental child psychology*, 34, 59-76.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press, New York.
- Boone, R. T., & Buck, R. (2003). Emotional expressivity and trustworthiness: The role of nonverbal behavior in the evolution of cooperation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27(3), 163-182.
- Bowlby, J. (1988). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Brackett, M., & Katulak, N. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill- Based Training for teachers and students In J. Chiarrochi & M. Panju (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, Great Britain: MPG Books Ltd.
- Buck, R., Goldman, C. K., Easton, C. J., & Norelli Smith, N. (1998). Social learning and emotional education: Emotional expression and communication in behaviorally-disordered children and schizophrenic patients. In W. F. Flack & J. D. Laird (Eds.), *Emotions in psychopathology* (pp. 298-314). New York: Oxford University Press.
- Burgin, C. J., Brown, L. H., Royal, A., Silvia, P. J., Barrantes-Vidal, N., & Kwapil, T. R. (2012). Being with others and feeling happy: Emotional expressivity in everyday life. *Personality and individual differences*, 53(3), 185-190.
- Burke, S. M., Durand-Bush, N., & Doell, K. (2010). Exploring the feel and motivation with recreational and elite Mount Everest climbers: An ethnographic study. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8(4), 373-393.
- Callary, B., & Durand-Bush, N. (2008). A group resonance intervention with a volleyball team: An exploration of the process between a consultant, coach, and athletes. *Athletic Insight*, 10(3).
- Chelladurai, P., & Riemer, H.A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11, 133-159.
- Claxton, A. F., Pannels, T. C., & Rhoads, P. A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17(4), 327-355.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Doell, K., Durand-Bush, N., & Newburg, D. (2006). The process of resonance of four track athletes: A resonance-based intervention. *Athletic Insight*, 8(2).
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? *New Directions for Child Development*, 77, 45-68.
- Ekman, P., & Friesen W. (1975). *Unmasking the face*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Elias, M. J., Gara, M., Schuyler, T., Brandon-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1997). The promotion of social competence: longitudinal study of a preventive school based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & Mc Robbie, C. J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, U.S.A.
- Freeman, J. (1996). *How to raise a bright child*. London: Vermilion.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. In Ferres, N. & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, 13, 61-71.
- Goff, K., & Torrance, E. P. (2002). *Abbreviated Torrance test for adults manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence. In B. Sadock & V. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (7th edition). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.



- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (Μτφρ. Χρ. Ξενάκη, Επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, R., Ford, T., Richards, H, Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). The development and well-being assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 645-655.
- Grasha, A. F. (1996). An integrated model of teaching and learning style. In A. F. Grasha (Ed.), *Teaching with style* (pp. 149-206). San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-reports factors and their correlates. *Personality and Individual Differences, 19*, 555-568.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer rating, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 435-448.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 170-191.
- Harris, D. J., Reiter-Palmon, R., & Kaufman, J. C. (2013). The effect of emotional intelligence and task type on malevolent creativity. *Psychology of Aesthetics and the Arts, 7*(3), 237-244.
- Haskett, R. A. (2003). *Emotional intelligence and teaching success in higher education*. Indiana University.
- Heaton, R. (1981). *A manual for the Wisconsin Card Sorting Test*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoffman, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 6*(2), 175-184.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149-158.
- Hutton, E., & Sundar, S. S. (2010). Can video games enhance creativity? Effects of emotion generated by dance dance revolution. *Creativity Research Journal, 22*(3), 294-303.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*, 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Intel, (2004). *Intel Corp. iESP [Computer Software]*.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44*, 710-720.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the affect in play scale – preschool version. *Early Education and Development, 20*, 733-755.
- Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 934-949.
- LaBillois, J. M., & Legace-Seguin, D. G. (2009). Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation, and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care, 179*(3), 303-315.
- Lang, P. J. (1980). Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: Computer applications. In J. B. Sidowski, J. H. Johnson & T. A. Williams (Eds.), *Technology in mental health care delivery systems* (pp. 119-137). Norwood, NJ: Ablex.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, Jr., Thomas, E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborn, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*, 326-338.
- Linares, W., Wright-Thomas, D., Xu, X., Brehman, B., & Barchard, K. A. (2007). Relationships between emotional expressivity and emotion management. *Paper presented at the Western Psychological Association Annual Convention, Portland, OR, April 2009*.
- Lussier-Ley, C., & Durand-Bush, N. (2009). Exploring the role of feel in the creative experience of modern dancers: a realist tale. *Research in Dance Education, 10*(3), 199-217.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog and a frog*. New York, NY: Dial Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Scott-Ladd, B. & Chan, C. C. A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change, 13*, 95-105

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*, 97-105.
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play interventions: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal, 20*(4), 427-436.
- Newburg, D., Kimiecik, J., Durand-Bush, N., & Doell, K. (2002). The role of resonance in performance excellence and life engagement. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(4), 249-67.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2004). *Συγκίνηση: ερμηνείες και κατανόηση* (Μτφρ. Ντάβου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R., P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *The Journal of School Health, 70*(5), 179-185.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 292-304.
- Rahim, M. A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Oh, S.-Y., Ferdausy, S., & Dias, J. F. (2006). Emotional intelligence and transformational leadership: a group level analysis in five countries. *Current Topics in Management, 11*, 223-36.
- Rothbart, M. (1996). *Child behavior questionnaire*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Russ, S. W. (1987). Assessment of cognitive affective interaction in children: Creativity, fantasy and play research. In J. E. Butcher and C. Spielberger (Eds.). *Advances in personality assessment* (Vol. 6, pp. 141-155). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Russ, S. W. (1993). *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associate Publishers.
- Russ, S. W., & Kaugars, A. S. (2001). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal, 13*(2), 211-219.
- Russ, S. W., & Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Creativity Research Journal, 13*, 211-219.
- Sabatelli, R. M., & Rubin, M. (1986). Nonverbal expressiveness and physical attractiveness as mediators of interpersonal perceptions. *Journal of Nonverbal Behavior, 10*, 120-133.
- Sacha Cordiano, T. J., Russ, S. W., & Short E. J. (2008). Development and validation of the Affect in Play Scale-brief rating version (APS- BR). *Journal of Personality Assessment, 90*(1), 52-60.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In Day, A. L., Therrien, D. L. & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, type A behavior and daily hassles. *European Journal of Personality, 19*, 519-536.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Development Psychology, 33*, 906-916.
- Soroa, G., Balluerka, N., Hommel, B., & Aritzeta, A. (2015). Assessing interactions between cognition, emotion, and motivation in creativity: The construction and validation of EDIGOS. *Thinking Skills and Creativity, 17*, 45-58.
- Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health, 21*, 77-86.
- Wallach, M., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. New York, NY: Holt, Reinhart & Winston.
- Watkin (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment, 8*(2), 89-92.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Wolfe, B. J. (2006). *Team feel: An exploration of a group resonance-based intervention and relationships*. Unpublished Master thesis, University of Ottawa, Canada.

- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, *13*, 243-274.
- Wubbels, Th., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, *15*, 1-18.
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds.), *Preventing school problems—promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 71–100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists