

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΤΟΜΟΣ ΠΡΩΤΟΣ
ΡΕΘΥΜΝΟ 2004

Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ορισμοί, εννοιολογικά μοντέλα και προβληματισμοί

Σοφία Τριλίβα¹ & Μαρία Πούλου²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο μελέτης της ανθρώπινης νοημοσύνης. Τα τελευταία χρόνια, όμως, αυτοί οι τομείς της ανάπτυξης έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι εκείνου που ευρέως ονομάζεται "Συναισθηματική Νοημοσύνη". Σ' αυτό το άρθρο κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον χώρο της μελέτης της νοημοσύνης, εντοπίζοντας τις έννοιες και αναφορές που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη, στα εννοιολογικά μοντέλα που αφορούν στην συναισθηματική νοημοσύνη και στους προβληματισμούς που υπάρχουν στον χώρο αυτό.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα νέο και διαρκώς αναπτυσσόμενο ερευνητικό πεδίο τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης από τη σύλληψή της ακόμη προκάλεσε το ενδιαφέρον αλλά παράλληλα και τις διενέξεις στην επιστημονική κοινότητα, με αποτέλεσμα να μην έχει διατυπωθεί έως σήμερα ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση, μέτρηση και εφαρμογή της. Οι δυσκολίες στη μελέτη του φαινομένου της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζονται κυρίως στην περιγραφή των στοιχείων ή των διαδικασιών που τη συνιστούν, καθώς και στον καθορισμό αποδεκτών κριτηρίων, δηλωτικών της επιτυχημένης προσαρμογής των ατόμων. Η αποτυχία σύγκλισης διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων αποτελεί τη μεγαλύτερη

1,2.. Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
triliva@psy.soc.uoc.gr

αδυναμία στο χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι προσεγγίσεις που επικρατούν θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα, χαρακτηριστικό προσωπικότητας, ή ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών και διαθέσεων. Ωστόσο, καμία από τις προσεγγίσεις αυτές δεν οριοθετεί με συγκεκριμένο τρόπο τις ικανότητες ή διαδικασίες οι οποίες ενυπάρχουν στο εννοιολογικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Παρά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές δυσκολίες που τη συνοδεύουν, η ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει επιδράσει με καταλυτικό τρόπο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων να αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση κι όχι αποκλειστικά στην πρόσκτηση πληροφοριών γίνονται ευρέως γνωστά, μια και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η προσαρμογή τους στο σχολείο βασίζονται ολοένα και περισσότερο στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Perry, Ball & Stacey, 2004).

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να σκιαγραφήσει την εξελικτική πορεία του φαινομένου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ξεκινώντας από μια αναδρομή στα παραδοσιακά μοντέλα της νοημοσύνης και καταλήγοντας στις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοχεύει στο να αποσαφηνίσει τους διαφορετικούς ορισμούς, τα εννοιολογικά σχήματα και τα εμπειρικά δεδομένα και να εντοπίσει τη σημαντικότητά της στο χώρο της εκπαίδευσης.

2. Παραδοσιακά μοντέλα νοημοσύνης

Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα οι ψυχολόγοι είχαν εκδηλώσει μεγάλο ενδιαφέρον για την εννοιολογική δομή της νοημοσύνης και τη διαμόρφωση ενός γενικά αποδεκτού μοντέλου μέτρησής της. Το 1921 σε ένα συμπόσιο με τίτλο “Η Νοημοσύνη και η Μέτρησή της” 14 ειδικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους για τη φύση της νοημοσύνης. Παραδείγματα ορισμών που δόθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Ικανότητα του ατόμου να δίνει αληθινές απαντήσεις (E.L.Thorndike).
2. Ικανότητα αφαιρετικού συλλογισμού (L.M. Terman)
3. Ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον (S.S.Colvin)
4. Ικανότητα προσαρμογής σε σχετικά νέες καταστάσεις (R. Pintner)
5. Ικανότητα κατάκτησης γνώσης (V.A.C. Henmon)
6. Ένας βιολογικός μηχανισμός με βάση τον οποίο γίνεται επεξεργασία ποικίλων ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα ένα ενοποιημένο σύνολο, τη συμπεριφορά (J. Peterson)

7. Η ικανότητα εσωτερίκευσης, επεξεργασίας και εξωτερίκευσης –με τη συμπεριφορά– της ενστικτώδους δυνατότητας προσαρμογής, προς όφελος του ατόμου ως κοινωνικού όντος (L. L. Thurstone)
8. Η ικανότητα απόκτησης ικανοτήτων (H. Woodrow)
9. Η ικανότητα να μαθαίνει κανείς από την εμπειρία (W.F. Dearborn) (από Sternberg, 2003, σελ. 6)

Η νοημοσύνη είχε αρχικά οριστεί ως μια γενική γνωστική ικανότητα του ανθρώπου (Spearman, 1904, 1914. Carroll, 1993. Herrnstein & Murray, 1994. Jensen, 1998). Ο Spearman με τη θεωρία των δύο παραγόντων υποστήριξε ότι κάθε νητική διεργασία αντανακλά στη λειτουργία δύο παραγόντων α) ενός γενικού παράγοντα της νοημοσύνης (g) που βρίσκεται σε κάθε πράξη και β) ενός ειδικού παράγοντα της νοημοσύνης (s) που αντιστοιχεί σε κάποια ειδική ικανότητα. Η θεωρία όμως αυτή αποτέλεσε εμπόδιο στην κατανόηση των ατομικών ιδιαιτεροτήτων (Bowman, Markham, & Roberts, 2001. Stankov, 2004), διότι, πρώτον, μερικές μόνο γνωστικές ικανότητες εμπεριέχονται στο γενικό παράγοντα g και, δεύτερον, επιχειρούνται γενικεύσεις αναφορικά με διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Ακολούθησαν ο Thurstone (1938) με τη θεωρία των πολλαπλών παραγόντων, ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχουν δώδεκα παράγοντες της νοημοσύνης, ανεξάρτητοι μεταξύ τους, ο Guilford (1967) με τη μορφολογική θεωρία, ο οποίος, αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της νοημοσύνης, διατύπωσε τρεις πλευρές της νόησης (νητικές λειτουργίες, νητικά προϊόντα και νητικά περιεχόμενα), ανεξάρτητες μεταξύ τους, τις οποίες μορφοποιεί σαν κάθετες διαστάσεις κύβου, και ονομάζει “μορφολογικό” το μοντέλο της νοημοσύνης. Ο Burt (1954) αντιλήφθηκε τους παράγοντες της νοημοσύνης ως ένα δέντρο και τους τοποθέτησε σε μια “ιεραρχική δομή” με τέσσερα επίπεδα: το ευρύτερο επίπεδο που περιλαμβάνει τις αισθητηριακές και κινητικές αντιδράσεις, ένα επόμενο επίπεδο που περιλαμβάνει τις αντιληπτικές λειτουργίες, το συνειρμικό επίπεδο που περιλαμβάνει ικανότητες διατήρησης και ανάπλασης παραστάσεων, και το επίπεδο της γενικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης σχέσεων και χρησιμοποίησής τους. Ο Vernon (1961), τέλος, διαπίστωσε το γενικό παράγοντα του Spearman και δύο επιμέρους ομάδες παραγόντων, που αφορούν ικανότητες οι οποίες αποκτώνται εντός και εκτός σχολείου.

Αρκετοί ερευνητές (Carroll, 1993. Cattell, 1971. Horn & Cattell, 1966) υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στα παραπάνω μοντέλα. Στην πραγματικότητα, τα μοντέλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως τμήματα ενός ιεραρχικού μοντέλου ικανοτήτων. Αν και χρησιμοποιήθηκε κοινή μέθοδος ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, η παραγοντική ανάλυση για τη μελέτη της δομής της νοημοσύνης, τα μοντέλα αυτά οδήγησαν σε διαφορετικά συμπεράσματα (έναν παράγοντα “γενικής ικανότητας g”, σε αντίθεση με τις

“πρωταρχικές νοητικές ικανότητες”). Αυτά τα συμπεράσματα όμως παύουν να θεωρούνται αντιφατικά, αν ιδωθούν μέσα από το πρίσμα των “ιεραρχικών μοντέλων ικανοτήτων”, που περιλαμβάνει μια ιεράρχηση παραγόντων. Ο Cattell, με τη θεωρία της “ρευσιτής” και “αποκρυσταλλωμένης” νοημοσύνης για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι υπάρχουν δύο είδη γενικής νοημοσύνης, η “αποκρυσταλλωμένη”, που εξαρτάται από το πολιτιστικό περιβάλλον, και η “ρευσιτή νοημοσύνη”, που εξαρτάται από τον παράγοντα κληρονομικότητα (Κυπριωτάκης, 1982). Ο Carroll (1993) στη συνέχεια, αναγνωρίζοντας τη σημασία της “ρευσιτής” και “αποκρυσταλλωμένης” νοημοσύνης, πρότεινε ένα ιεραρχικό μοντέλο ικανοτήτων, που ονόμασε “Θεωρία Τριών Επιπέδων” (Three-Stratum Theory). Το μοντέλο του Carroll ταξινομεί τις ικανότητες είτε ως ένα σύνολο αρκετών πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων είτε ως μικρότερα σύνολα δευτερογενών παραγόντων είτε ως μια τριτογενή γενική ικανότητα.

3. Διευρυμένα Μοντέλα Νοημοσύνης

Από τις πρωταρχικές θεωρίες για την νοημοσύνη, ίσως αυτή των Simon και Binet να αποτελεί τον πρόδρομο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Binet και Simon (1916) ανέπτυξαν την πρώτη περίπλοκη θεωρία της νοημοσύνης, τη “Θεωρία της Κρίσης” (Theory of Judgment). Διέκριναν δύο είδη νοημοσύνης, τη “Νοημοσύνη Ιδεών” (Ideational Intelligence), η οποία επικεντρώνεται στη χρήση λέξεων και ιδεών καθώς και στις λειτουργίες της λογικής ανάλυσης και λεκτικής αιτιολόγησης και την “Ενστικτώδη Νοημοσύνη” (Instinctive Intelligence), η οποία επικεντρώνεται στη διαχείριση των συναισθημάτων.

Πιο πρόσφατα, ερευνητές όπως οι Gardner (1983) και Sternberg (1997) πρότειναν πιο διευρυμένες προσεγγίσεις για την έννοια της νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο Gardner όρισε τη νοημοσύνη ως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον. Εισήγαγε την έννοια της ‘πολλαπλής νοημοσύνης’ (multiple intelligence) και διατύπωσε τις εξής περιοχές στις οποίες αναφέρεται:

- γλωσσική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τις δυνατότητες των λέξεων και των προτασιακών δομών στην επικοινωνία του με τους άλλους
- λογικο-μαθηματική, που αφορά στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης αφηρημένων σχέσεων για την περιγραφή, εξήγηση και αποτίμηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος
- χωρική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει χωρικές, σχηματικές και χρωματικές πληροφορίες με ακρίβεια και να δη-

- μιουργεί νοητικές εικόνες, τις οποίες στη συνέχεια μπορεί να μετασχηματίσει σε αρχιτεκτονικές κατασκευές και εικαστικές συνθέσεις
- μουσική, που αφορά στην ικανότητα σύλληψης, διάκρισης και μετασχηματισμού μουσικών σχημάτων
 - κιναισθητική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του για να εκφράσει ιδέες, συναισθήματα και πληροφορίες
 - διαπροσωπική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις διαθέσεις των άλλων, να κατανοεί την δική τους οπτική θεώρησης και να συνεργάζεται μαζί τους ομαλά
 - ενδοπροσωπική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει, να συνειδητοποιεί, ονομάζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις δικές του λειτουργίες
 - νατουραλιστική, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το γεωφυσικό χώρο, αλλά και να διακρίνει κυρίως μοτίβα σε διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές δραστηριότητες
 - πνευματική, που αφορά στην κατανόηση των φιλοσοφικών ερωτημάτων και
 - υπαρξιακή, που αφορά στην ικανότητα συλλογισμού και κατανόησης για υπαρξιακά ζητήματα (Gardner, 1983. Μανταγούρας, 2002).

Ο Sternberg, από την άλλη μεριά, εισήγαγε την “Τριαρχική Θεωρία της Νοημοσύνης” (Triarchic Theory of Intelligence), σύμφωνα με την οποία η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται με τρεις τρόπους: α) τον αναλυτικό τρόπο, κατά τον οποίο το άτομο αναλύει, αξιολογεί, κρίνει και συγκρίνει καταστάσεις πρόκειται για ακαδημαϊκές δεξιότητες που προϋποθέτουν διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών, β) τον δημιουργικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο επιδίδεται σε διεργασίες της διερεύνησης, ανακάλυψης, υπόθεσης, φαντασίας και πρωτοτυπίας, και γ) τον πρακτικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί και θέτει σε εφαρμογή σκέψεις, όπως η δημιουργία φιλιών, η οργάνωση διαδρομών με τη χρήση χάρτη κτλ. Ο Sternberg (1985, 1997) ορίζει τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να εξισορροπεί την ανάγκη του για προσαρμογή, να διαμορφώνει και να επιλέγει το περιβάλλον του με τέτοιο τρόπο ώστε να κατακτά την επιτυχία, ανεξάρτητα με τον τρόπο που ορίζει ο καθένας μας την επιτυχία, μέσα στο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο κινείται. Εξετάζει και ερμηνεύει την νοήμονα συμπεριφορά σε πραγματικές συνθήκες και όχι σε πειραματικές συνθήκες του εργαστηρίου και προβάλλει την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική νοημοσύνη ως καθοριστικούς συντελεστές της “έξυπνης συμπεριφοράς” (Sternberg, 1996).

Τα μοντέλα των Simon-Binet, Gardner και Sternberg αποτέλεσαν το έ-

ναυσμα για τη μελέτη γνωστικών και μη-γνωστικών παραγόντων που μπορεί να προκαλούν τη νοήμονα συμπεριφορά. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για την πολυδιάστατη φύση της νοημοσύνης και την επίδραση της μάθησης και του πολιτιστικού περιβάλλοντος στην καλλιέργειά της. Το αισιόδοξο μήνυμα που εμπριέχει ένας τέτοιος ισχυρισμός είναι η δυνατότητα ενίσχυσης της διανοητικής λειτουργίας μέσα από την ανάπτυξη των παραπάνω παραγόντων. Όπως ήταν αναμενόμενο, η υπόθεση αυτή άνοιξε νέους ορίζοντες στην έρευνα των ατομικών διαφορών, ενώ απάλλαξε το χώρο από τη στατική θεώρηση που ίσχυε μέχρι τότε, ότι η νοημοσύνη είναι πεπερωμένο.

4. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Παρά το γεγονός ότι ο Gardner δεν χρησιμοποίησε τον όρο “Συναισθηματική Νοημοσύνη”, με τα είδη της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης που διατύπωσε, στην πραγματικότητα εισήγαγε την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ως διαπροσωπική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων ατόμων, ενώ ως ενδοπροσωπική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση του συναισθηματικού του κόσμου. Οι Mayer, Salovey και οι συνεργάτες (1990, 1997, 2000) πρώτοι εισήγαγαν τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, διατύπωσαν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη συναισθηματική νοημοσύνη και ξεκίνησαν τις πρώτες συστηματικές έρευνες. Μετά τη διατύπωση του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους Salovey και Mayer (1990) ακολούθησε πλήθος ερευνών, οι οποίες είχαν τρεις διαφορετικούς προσανατολισμούς (Warwic & Nettelbeck, 2004). Αφενός, από τη μια μεριά, δόθηκε έμφαση στον ορισμό και τη μέτρηση του νέου εννοιολογικού σχήματος (Mayer & Salovey, 1997, Salovey & Mayer, 1990) και αφετέρου, στη μελέτη της εγκυρότητάς του (Ciarrrochi, Chan, & Bajgar, 2000, Davies, Stankov, & Roberts, 1998). Μια τρίτη προσέγγιση αφορούσε στον προσδιορισμό των ψυχολογικών παραμέτρων που περιλαμβάνει η συναισθηματική νοημοσύνη. Το βιβλίο του Goleman (1995) όμως αποτέλεσε την αφορμή να γίνει ευρέως γνωστή η συναισθηματική νοημοσύνη. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είχε μεγάλη απήχηση τόσο στην επιστημονική βιβλιογραφία όσο και στον απλό τύπο. Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρήθηκε σημαντική στον καθορισμό των γεγονότων της ζωής μας, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν αυτό τον ισχυρισμό. Κεντρική ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν η αντίληψη ότι τα άτομα, τα σχολεία, οι οργανισμοί και η κοινωνία ολόκληρη θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα, αν οι άνθρωποι έχουν επίγνωση και έλεγχο των συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των

άλλων ατόμων. Για πρώτη φορά η έννοια της νοημοσύνης έγινε αντιληπτή πέρα από τα καθορισμένα όρια της γνωστικής ικανότητας και της αξιολόγησής της με τους δείκτες νοημοσύνης. Για πρώτη φορά έγινε λόγος για τη διεύρυνση της νοημοσύνης και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, ώστε να συνυπολογιστούν οι συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου, μια και αυτές πλέον αποτελούν αντικείμενο μάθησης, μπορούν να καλλιεργηθούν ή να τροποποιηθούν. Το νέο εννοιολογικό κατασκεύασμα εστιάζει σε μη γνωστικές ικανότητες και διαθέσεις που οδηγούν σε επιτυχημένη ζωή, όπως κατανόηση, αυτοέλεγχος, έλεγχος παρορμήσεων, επίγνωση και ρύθμιση συναισθημάτων, δυνατότητα προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων. Οι υποστηρικτές της συναισθηματικής νοημοσύνης διατείνονται ότι η επιτυχία καθορίζεται ως ένα βαθμό από τις γνωστικές ικανότητες, αλλά παράλληλα προσδιορίζεται και από κοινωνικές δεξιότητες, τη συναισθηματική ευαισθησία και προσαρμογή, την πρακτική νοημοσύνη και κινητοποίηση, προσφέροντας με αυτό τον ισχυρισμό ελπίδα για μια ουτοπική κοινωνία χωρίς κοινωνικές τάξεις με κριτήριο τη βιολογική κληρονομιά (Herrnstein & Murray, 1994). Οι δυτικές κοινωνίες, εξάλλου, αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η κυριαρχία της γνωστικής νόησης έναντι των συναισθημάτων οδήγησε σε ελλειπείς κοινωνικές σχέσεις και απώλεια της κατανόησης του εαυτού (Salovey, Woolley & Mayer, 2001). Η ακαδημαϊκή ανάπτυξη δεν μπορεί να υφίσταται ως μοναδική αξία. Αντίθετα, αποτελεί μέρος μιας ισορροπημένης λειτουργίας όλων των ατόμων, μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία προαγωγής των αξιών της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας. Άμεση συνέπεια αυτής της διαδικασίας είναι η μεγαλύτερη επιτυχία τόσο στη σχολική ζωή όσο και γενικότερα (Bencivenga & Elias, 2003, Parker, Crevue, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, & Hogan, 2004).

Οι διαφορετικές εννοιολογικές προσλήψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτέλεσαν απόρροια δύο διαφορετικών προσεγγίσεων μέτρησής της. Η μία προσέγγιση θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο καθορισμένων ικανοτήτων που αφορούν στην επεξεργασία των συναισθημάτων (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Κατά συνέπεια, η μέτρησή της βασίζεται σε αντικειμενικούς δείκτες μέτρησης ικανοτήτων με βάση την επίδοση σε συναισθηματικές δεξιότητες (performance-based emotional intelligence). Σύμφωνα με τους Salovey, Mayer και τους συνεργάτες τους, η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει τις ακόλουθες ικανότητες του ατόμου: "(1) την ικανότητα να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματα, (2) την ικανότητα να έχει πρόσβαση στα συναισθήματα που βιώνει έτσι, ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να διευκολύνει τη διαδικασία της σκέψης, (3) την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα και να

αποκιά συναισθηματική γνώση και (4) την ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματα με τέτοιο τρόπο, που να προάγουν τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη (2002, σ.328-329). ● Οι Mayer και συνεργάτες (2000) διέκριναν ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη από τη συναισθηματική γνώση, ορίζοντας ως συναισθηματική νοημοσύνη την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ως συναισθηματική γνώση τη γνώση των συναισθημάτων. ● Πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά το μοντέλο των Salovey, Mayer και συνεργατών τους.

Πίνακας 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη: Μοντέλο Salovey, Mayer και συνεργατών (1997)

<p>Συναισθηματική αντίληψη και Έκφραση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος το συναίσθημα στις σωματικές και ψυχολογικές καταστάσεις στις οποίες βρίσκεται. • Ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος σε άλλους ανθρώπους. • Ικανότητα του ατόμου να εκφράζει συναισθήματα με ακρίβεια και να εκφράζει ανάγκες που συνδέονται με αυτά. • Ικανότητα διάκρισης ανάμεσα σε ακριβή/ειλικρινή και σε ανακριβή/ανελικρινή αισθήματα.
<p>Διευκόλυνση της Σκέψης μέσω των συναισθημάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα αναπροσανατολισμού της σκέψης και ιεράρχησης προτεραιοτήτων βάσει των αισθημάτων. • Ικανότητα παραγωγής συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της κρίσης και της μνήμης. • Ικανότητα αξιοποίησης των μεταβολών της ψυχικής διάθεσης έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η εκτίμηση μιας πολλαπλότητας απόψεων. • Ικανότητα χρησιμοποίησης συναισθηματικών καταστάσεων για τη διευκόλυνση της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας.
<p>Κατανόηση και Ανάλυση Συναισθημάτων –Εφαρμογή της Συναισθηματικής Γνώσης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα κατανόησης των σχέσεων μεταξύ ποικίλων συναισθημάτων. • Ικανότητα αντίληψης των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων. • Ικανότητα κατανόησης πολύπλοκων αισθημάτων, συναισθηματικών συγκερασμάτων και ανιφαιτικών καταστάσεων. • Ικανότητα κατανόησης των μεταβάσεων από ένα συναίσθημα σε άλλο.
<p>Ρύθμιση των Συναισθημάτων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα ανοίγματος σε συναισθήματα, τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα. • Ικανότητα παρακολούθησης των συναισθημάτων και στοχασμού γύρω από αυτά. • Ικανότητα για εισχώρηση και ενασχόληση σε μια συναισθηματική κατάσταση, για συνέχισή της στον χρόνο και για απομάκρυνση από αυτήν. • Ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. <p>Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων.</p>

Πέρα από το μοντέλο των “Νοητικών Ικανοτήτων” (Mental Ability Models) των Mayer και συνεργατών, οι Mayer και συνεργάτες (2000) διέκριναν τα “Μεικτά μοντέλα” (Mixed models), των Bar-On (1997, 2000) και Goleman (1995). Τα μοντέλα αυτά ανήκουν στη δεύτερη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται με τρόπο διευρυμένο, ως ένα πολυδιάστατο ψυχολογικό φαινόμενο που περιλαμβάνει συναισθήματα, κίνητρα, διαθέσεις, γνωστικές και μη-γνωστικές διαδικασίες (π.χ. αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, αποφασιστικότητα). Η μέτρησή της εδώ βασίζεται σε εργαλεία προσωπικών αναφορών (self-report emotional intelligence scales) σχεδιασμένα να αποδώσουν τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των ατόμων αναφορικά με τις δεξιότητές τους σε συγκεκριμένους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Bar-On (1997), αναλυτικότερα, περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα “σύνολο μη γνωστικών δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος” (σελ. 14), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ψυχική ευεξία των ατόμων. Το μοντέλο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που κατασκεύασε στην πραγματικότητα περιελάμβανε πέντε τύπους συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο πρώτος αφορούσε στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως επίγνωση συναισθημάτων, αυτοπραγμάτωση, αποφασιστικότητα, ανεξαρτησία, κτλ. Ο δεύτερος αφορούσε στην διαπροσωπική νοημοσύνη, που περιλαμβάνει στοιχεία όπως ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα κτλ. Ο τρίτος τύπος συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρεται στην προσαρμοστικότητα και διαχωρίζεται σε επιμέρους στοιχεία όπως επίλυση προβλημάτων, επαφή με την πραγματικότητα και ευελιξία. Ο τέταρτος τύπος αναφέρεται στη διαχείριση του άγχους και περιλαμβάνει την αντοχή σε αγχογόνες καταστάσεις και τον έλεγχο παρορμήσεων. Τέλος, υπάρχει ο δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ-i) που μετράει την καλή διάθεση γενικά και ειδικότερα την ευτυχία και την αισιοδοξία. Σε πιο πρόσφατη δημοσίευσή του ο Bar-On (2000) μετονόμασε τον πέμπτο παράγοντα σε “διευκολυντή” της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1997, 2000) παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On όπως γίνεται φανερό από την κλίμακα EQ-I (Bar-On, 1997, 2000. Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

<p>Ενδοπροσωπικός τομέας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αυτοεπίγνωση • Αποφασιστικότητα • Αυτοαντίληψη • Αυτοπραγμάτωση • Ανεξαρτησία • Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων • Έκφραση συναισθημάτων και πεποιθήσεων με τρόπο μη-
<p>καταστροφικό και αυτό-υποσηρικτικό</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατανόηση, αποδοχή και σεβασμός του εαυτού • Συνειδητοποίηση πιθανών δυνατοτήτων • Κινητοποίηση του εαυτού, αυτοέλεγχος και συναισθηματική αντοχή
<p>Διαπροσωπικός τομέας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ενσυναίσθηση • Διαπροσωπικές σχέσεις • Κοινωνική Υπευθυνότητα • Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων που εκφράζουν οι άλλοι • Σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ζεστασιά και αμοιβαιότητα • Συνεργασία και υπευθυνότητα
<p>Προσαρμογή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επώλυση προβλημάτων • Επαφή με την πραγματικότητα • Ευελιξία • Κατανόηση του προβλήματος και εύρεση πιθανών λύσεων • Κατανόηση της σχέσης και διαφοράς ανάμεσα στην υποκειμενική και αντικειμενική πραγματικότητα • Ικανότητα προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις
<p>Διαχείριση του στρες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανθεκτικότητα στο στρες • Έλεγχος παρορμήσεων • Εφαρμογή θετικών και δραστικών μέσων προσαρμογής • Αντίσταση ή καθυστέρηση σε παρορμητικές τάσεις και συμπεριφορές
<p>Γενική διάθεση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ευδαιμονία • Αισιοδοξία/ οπтимισμός • Αίσθηση βοθιάς ικανοποίησης, ευχαρίστησης και χαράς • Διατήρηση θετικής στάσης και προοπτικής και όταν αντιμετωπίζονται δυσκολίες

Ο Goleman (1995, 1998) στη συνέχεια, εξισώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη με το “χαρακτήρα” και την ορίζει ως ένα γενικευμένο σύνολο συναισθημάτων, κινήτρων, προσωπικότητας, γνωστικών και μη-γνωστικών στοιχείων (Mayer Salovey, & Caruso, 2000). Αν και αρχικά ο Goleman στηρίχτηκε στη θεωρία των Salovey και Mayer, στη συνέχεια πρόσθεσε χαρακτηριστικά όπως ο ζήλος και η επιμονή. Η συναισθηματική νοημοσύνη για τον Goleman περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Είναι προφανές ότι ο διευρυμένος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης προκάλεσε την κριτική των ερευνητών (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002).

Πίνακας 3. Συναισθηματική νοημοσύνη κατά Goleman

Αυτό-επίγνωση	Προσωπική Λήψη Αποφάσεων	Προσφορά/ Δημιουργικότητα
1. Ανάπτυξη της συναισθηματικής γνώσης	1. Πρόβλεψη Συνεπειών	1. Ενσυναίσθηση
2. Ενόραση	2. Αξιολόγηση και επιλογή από την αρχή	2. Πίστη και σταθερότητα σε ευγενείς σκοπούς
	3. Κινητοποίηση του εαυτού	3. Δημιουργία δια μέσου της κατάστασης “ροής”
	4. Επιλογή της αισιοδοξίας	

(Goleman, 1995, Τριλίβα & Ρούσση, 2000)

Οι Peirides και Furnham (2001) περιέγραψαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο συσχετιζόμενων διαθέσεων και συναισθηματικών ικανοτήτων, το οποίο είναι απόλυτα διακριτό από το σύνολο των γνωστικών ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό άλλωστε προτίμησαν τον όρο “συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα” (emotional self-efficacy) αντί του όρου “συναισθηματική νοημοσύνη”, μια και ο δεύτερος υποδηλώνει τη μελέτη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σαν να επρόκειτο για γνωστικές ικανότητες. Ενσωματώνοντας στοιχεία προσωπικότητας όπως την ενσυναίσθηση του Goleman, την κοινωνική νοημοσύνη από τον Thorndike, την προσωπική νοημοσύνη του Gardner και την συναισθηματική νοημοσύνη των Mayer και Salovey, οι παραπάνω ερευνητές οριοθετούν τη “Συναισθηματική Νοημοσύνη Προσωπικότητας” (Trait Emotional Intelligence) και της αποδίδουν τα στοιχεία που φαίνονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη Προσωπικότητας κατά Petrides και Furnham

Προσαρμοστικότητα	Ρύθμιση συναισθημάτων	Κοινωνική ικανότητα
Λιψοφαιστικότητα	Ανθορμησία (χαμηλή)	Διαχείριση στρες
Αποτίμηση συναισθημάτων (εαυτού και άλλων)	Δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων	Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό προικτικότητας
Έκφραση συναισθημάτων	Αυτοεκτίμηση	Επιτυχία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας
Διαχείριση συναισθημάτων (άλλων)	Κινητοποίηση του εαυτού	Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας

Οι Mayer και Salovey (1997) εισήγαγαν την άποψη ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται μερικώς μέσα στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Το γεγονός αυτό ώθησε τους ερευνητές της προσωπικότητας να διερευνήσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους 5 Μεγάλους Παράγοντες της Προσωπικότητας (Big Five Personality Constructs) και να καταλήξουν σε μικρές έως μέτριες συσχετίσεις θετικής φοράς ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις παραμέτρους διαθεσιμότητα στην εμπειρία, εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, συνεργατικότητα, και συσχετίσεις αρνητικής φοράς με το νευρωσιόμο (McCrae, 2000, Petrides Furnham, 2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε επίσης να συσχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, την ευχαρίστηση, την ποιότητα των σχέσεων και τη διαχείριση της διάθεσης (Ciarrrochi et al, 2000), τη διάθεση για συμφωνία (Shulte, Ree, & Carretta, 2004), τη θετική διάθεση και την υψηλότερη αυτό-εκτίμηση (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002), με τις ατομικές διαφορές στον τύπο δεσμού (Kafetsios, 2004), με την αναγνώριση συναισθηματικών εκφράσεων (Austin, 2004), καθώς και με την ακαδημαϊκή μάθηση (Romasz, Kantor, & Elias, 2004).

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει είναι το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την κοινωνική νοημοσύνη. Η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ενυπάρχει ήδη στον ορισμό της νοημοσύνης από τον Thorndike (1920), σύμφωνα με τον οποίο νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων για κατανόηση και διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων και η συνετή δράση τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Ενώ αρχικά οι Mayer and Salovey (1993) περιέγραψαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως είδος της κοινωνικής νοημοσύνης, αργότερα υποστήριξαν την άποψη ότι τα συναισθήματα έχουν κοινω-

νική βάση, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο τη διακριτή διαφορά ανάμεσα στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη (Mayer, Salovey, Caguso, & Sitarenios, 2001). Οι Resnick and Nelson-Le Gall (2004) εισάγουν την έννοια της “νοημοσύνης που συντελεί στην κοινωνικοποίηση του ατόμου” (socializing intelligence) και ορίζουν την νοημοσύνη ως ένα κοινωνικό κατασκευάσμα αφενός και αφετέρου ως την καλλιέργεια συντηθειών μάθησης, με γενικότερη εφαρμογή κι όχι μόνο σε συγκεκριμένες μαθησιακές συνθήκες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης άνοιξε νέους ορίζοντες στον χώρο της εκπαίδευσης. Κι εφόσον δεν μπορεί να γίνει λόγος για καλλιέργεια της συναισθηματικής ή της κοινωνικής νοημοσύνης, προτιμάται ο δόκιμος όρος της “κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης” (social and emotional learning). Οι υποστηρικτές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης πρεσβεύουν ότι τα χαρακτηριστικά του ατόμου με συναισθηματική ανάπτυξη μπορούν να καλλιεργηθούν στους κόλπους της εκπαίδευσης, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Η θεμελιώδης αρχή έγκειται στην δυνατότητα βελτίωσης μεγάλου μέρους της προσωπικότητας του ατόμου μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης. Οι θεωρητικοί της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μάλιστα, έχουν καθορίσει μια λίστα με αξίες οι οποίες μπορούν να συμπεριληφθούν στα αναλυτικά προγράμματα. Ο Elias και οι συνεργάτες του (1997) για παράδειγμα, όρισαν 27 τέτοιες αξίες που ταξινομούνται στις εξής πέντε ευρύτερες κατηγορίες: α) αυτοεξέλιξη (π.χ. εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα, αυτοπειθαρχία), β) ενδιαφέρον (π.χ. βοήθεια και αγάπη), γ) σεβασμός (π.χ. τιμότητα, ανεκτικότητα), δ) υπευθυνότητα (π.χ. ειλικρίνεια, δικαιοσύνη νομιμότητα) και ε) πνευματικές αξίες (π.χ. ηρεμία, αναστοχασμός, ευγνωμοσύνη).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση θεωρείται εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία των μαθηματικών ή της γλώσσας. Στην πραγματικότητα, δεν τίθεται δίλημμα ανάμεσα στη διανοητική ανάπτυξη και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ή ανάμεσα στην ακαδημαϊκή καλλιέργεια ή την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων. Η σχολική πραγματικότητα οφείλει να συνδυάζει και τους δύο τομείς (Bencivenga & Elias, 2003). Παράλληλα, ενώ δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να πιστοποιούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία, η έρευνα συναινεί στην άποψη ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διδασκαλία κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης λειτουργεί ως παράγοντας πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς, της κατάθλιψης και της βίας ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ενσυναίσθηση, τον έλεγχο παρορμήσεων και θυμού, την επίλυση διαφορών, την αυτογνωσία, την λήψη αποφάσεων κτλ. (Weissberg & Caplan, 1998. Cicchetti, Rappaport, Sandler, & Weissberg, 2000). Οι Romasz και συνεργ-

γάτες (2004) μάλιστα ισχυρίστηκαν ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να δεχτούν τη γνώση που τους παρέχεται στο σχολείο.

5. Κριτική των θεωριών για τη νοημοσύνη και τις εφαρμογές τους στην εκπαίδευση

● Οι Spearman και Jones (1950) έκαναν λόγο για “τρία θεμελιώδη δόγματα στην ανθρώπινη ικανότητα” (στο Styles, 1999) τα οποία κυριάρχησαν στη μελέτη της νοημοσύνης με διαφορετικές μορφές, για αιώνες: Το μοναρχικό δόγμα, που αντιμετωπίζει τη νοημοσύνη ως μια απλή ικανότητα (Spearman, Cattell), το ολιγαρχικό δόγμα, που θεωρεί ότι η νοημοσύνη αποτελείται από αρκετούς, γενικής φύσεως παράγοντες (Thurstone, Gardner) και το αναρχικό δόγμα, που θεωρεί ότι η νοημοσύνη αποτελείται από πολλές και εξειδικευμένες ικανότητες (Guilford). Στην πραγματικότητα αυτές οι διαφορετικές θεωρήσεις για τη νοημοσύνη δεν αναιρούν η μία την άλλη, αλλά ανάλογα με τη μέθοδο μέτρησης επικρατεί η μία ή η άλλη. Σύμφωνα με τους παραδοσιακούς θεωρητικούς της νοημοσύνης, η νοημοσύνη είναι ένα σταθερό γνώρισμα του ατόμου. Τα παραδοσιακά μοντέλα μελέτης της νοημοσύνης άσκησαν μεγάλη επίδραση τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης για μισό αιώνα περίπου. Χρησιμοποιώντας ψυχομετρικά εργαλεία για τη μελέτη των ατομικών διαφορών, καθόρισαν τον τρόπο μελέτης της επόμενης γενιάς ερευνητών, απέκτησαν πρακτική εφαρμογή και αποτέλεσαν παράδειγμα συνύπαρξης θεωρητικών προσεγγίσεων και αξιολόγησής τους. Όμως, η υπερβολική ενασχόληση με τις ψυχομετρικές μεθόδους οδήγησε σε θεωρητικές ανακρίβειες και αποπροσανατόλισε τους ερευνητές της νοημοσύνης. Αυτό οφειλόταν, πρώτον, στην αλόγιστη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης και των διαδικασιών μέτρησης γενικά, έπειτα, στην υπερπλαυσίευτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων των μετρήσεων και τέλος στην λανθασμένη υπόθεση ότι η νοημοσύνη μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μέσα από τη μελέτη των κοινών και όχι των διαφορετικών χαρακτηριστικών των ατόμων (Sternberg, 2003). Η ενασχόληση με την μέτρηση της νοημοσύνης και τις ψυχομετρικές προσεγγίσεις κατανόησής της είχε ως αποτέλεσμα να περιοριστεί σημαντικά το ερευνητικό πεδίο. Αυτό άλλωστε ήταν αναμενόμενο, από τη στιγμή που το ενδιαφέρον των ψυχομετρικών προσεγγίσεων εστιάστηκε κυρίως στη μέτρηση της νοημοσύνης, σε αντίθεση με την ερμηνεία των αιτιών, του πλαισίου και των λειτουργιών της νοημοσύνης, και στο αξίωμα ότι η νοημοσύνη απηχεί ένα στατικό σύνολο ικανοτήτων και διαθέσεων του ατόμου, σε αντίθεση με ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπιδράσεων, στα πλαίσια μιας συνεχούς προσπάθειας προσαρμογής του ατόμου σε συ-

γκεκρωμένο κάθε φορά περιβάλλον, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Krampe & Baltes, 2003).

Οι δημοσιεύσεις των Gardner και Sternberg αποτέλεσαν έναυσμα για τη μελέτη γνωστικών και μη-γνωστικών παραγόντων που σχετίζονται με τη νοημοσύνη, μια και στηρίζονται στην υπόθεση ότι η νοημοσύνη είναι αντικείμενο πολιτιστικής επίδρασης και μάθησης. Μια τέτοια υπόθεση απαλλάσσει τους ερευνητές από το δόγμα ότι η νοημοσύνη είναι προκαθορισμένο γνώρισμα του ατόμου και δημιουργεί αισιόδοξη προοπτική για την ενίσχυση της λειτουργίας της νοημοσύνης, μέσω της ανάπτυξης των μηχανισμών που την υποκινούν. Κατά τον Gardner όλα τα είδη της νοημοσύνης επηρεάζονται από το περιβάλλον του ατόμου και αλληλεπιδρούν ακόμη και στην περίπτωση που κάποιο από αυτά υπερέχει (Krechevsky & Seidel, 1998). Με άλλα λόγια, είναι πιο εποικοδομητικό να ρωτάμε “με ποιο τρόπο” παρά “σε ποιο βαθμό” είναι έξυπνα τα άτομα. Η Nolen (2003) προτείνει τρόπους ενσωμάτωσης των ειδών νοημοσύνης του Gardner στο σχολικό πρόγραμμα, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του κάθε μαθητή, λύνοντας έτσι το αιώνιο πρόβλημα της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Βέβαια, ο ίδιος ο Gardner (1993) εξέφρασε τον προβληματισμό του για τον ενθουσιασμό με τον οποίο έγιναν αποδεκτά τα είδη νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης και ισχυρίστηκε ότι η εφαρμογή τους πρέπει να βασίζεται πρωτίστως σε θεωρητικό πλαίσιο. Παράλληλα, μεταφέροντας την θεωρία του Sternberg στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι ικανότητες του ανθρώπου πρέπει να γίνουν κατανοητές μέσα από ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, θα λέγαμε ότι η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών έχει περισσότερες πιθανότητες να αυξήσει την προσοχή τους, να βελτιώσει τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν και να μεγιστοποιήσει την ικανοποίησή τους από το σχολείο, δηλαδή ότι ακριβώς επιδιώκει ένας εκπαιδευτικός από μια μέθοδο διδασκαλίας (Sternberg, 1998).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είχε ευρεία απήχηση, γιατί ταυτίστηκε με το αίτημα της εποχής για αυτογνωσία και ισορροπία των συναισθηματικών και διανοητικών λειτουργιών του ανθρώπου. Παράλληλα, συνδέθηκε με τα κυρίαρχα πεδία στο χώρο της ψυχολογίας, όπως τη θεωρία της αυτορρύθμισης, τα στυλ μάθησης και τη μεταγνώση, και τη μελέτη των ανθρώπινων ικανοτήτων πέρα από τα παραδοσιακά μοντέλα της γνωστικής νοημοσύνης. Οι ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mathews, Zeidner, & Roberts, 2002. Mayer, Salovey, & Caruso, 1997. Mayer et al, 2000, 2001) ισχυρίζονται ότι θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως ένα εννοιολογικό δόγμα στηριζόμενο στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου έτσι, ώστε οι άνθρωποι να κατατάσσονται σε κατηγορίες με βάση το βαθμό της συναισθη-

ματικής νοημοσύνης που διαθέτουν. Όμως, σε αναλογία με την περίπτωση των παραδοσιακών μοντέλων, μπορεί κανείς εύλογα να αναρωτηθεί αν και αυτή η κατεύθυνση των ερευνητών της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σωστή. Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να μετρηθεί; Μήπως καταλήξουμε και πάλι σε θεωρητικές υπεραπλουστεύσεις παρόμοιες με αυτές των ψυχομετρικών μοντέλων; Μήπως διατρέχουμε τον ίδιο κίνδυνο με τους μελετητές της νοημοσύνης στις αρχές του αιώνα; Υπάρχει πράγματι ανάγκη να εστιάσουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στη θεωρητική αποσαφήνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και στο βαθμό που θα αποβεί χρήσιμη στην εκπαίδευση και στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων;

Η μελέτη της νοημοσύνης υπαγορεύεται από την ανάγκη για καλύτερη ταξινόμηση των νοητικών ικανοτήτων των ανθρώπων. Μια τέτοια ταξινόμηση διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους ερευνητές και στους ανθρώπους της πράξης αναφορικά με την έννοια της νόησης. Υπάρχει ο ισχυρισμός ότι αν γνωρίζουμε τα δομικά στοιχεία της νοημοσύνης και τις διάφορες εκφάνσεις της, έχουμε περισσότερες πιθανότητες να την καλλιεργήσουμε. Σε μια κριτική ανάλυση της έρευνας και βιβλιογραφίας για την συναισθηματική νοημοσύνη, οι Matthews, Zeidner και Roberts (2002) επισημαίνουν τα σημεία τα οποία χρειάζεται να αποσαφηνισθούν προκειμένου να καταλήξουμε σε μια ολοκληρωμένη διατύπωση του εννοιολογικού σχήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης: 1) η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει όρους συχνά ασαφείς και αντικρουόμενους, προερχόμενους τόσο από επιστημονικά μοντέλα όσο και από συλλήψεις απλών ανθρώπων, με κυρίαρχη την τάση να επιχειρούνται ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από την τεχνική της αναίρεσης, 2) η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ξεχωριστού εννοιολογικού σχήματος ενέχει πολλές δυσκολίες, 3) δεν υπάρχει ισχυρή θεωρητική θεμελίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης, 4) το γεγονός ότι ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπεριέχει δάνεια από τα ποικίλα θεωρητικά πεδία δυσχεραίνει την σύγκλιση διεπιστημονικής γνώσης και την κατασκευή ενός επαρκούς θεωρητικού μοντέλου και τέλος 4) η πρακτική εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πεδίο της πρόληψης και της παρέμβασης ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν έχει καθοριστεί με ακρίβεια. Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ακόμη σε αρχικά στάδια και δεν έχει οδηγήσει στη διατύπωση μιας λειτουργικής θεωρίας. Η απλή καταγραφή και περιγραφή ικανοτήτων, δεξιοτήτων, χαρακτηριστικών προσωπικότητας δεν επαρκεί. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί μια εξελικτική προσέγγιση για την κατανόηση των μηχανισμών με βάση τους οποίους δημιουργείται και καλλιεργείται η συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και της διλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του κατά τη διαδικασία ανέλιξης

των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι προσανατολισμένο στην καλλιέργεια συγκεκριμένων, γνωστικών κυρίως, δεξιοτήτων και στην αξιολόγηση με βάση την κατάκτησή τους. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση διευρύνει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να επιδράσει θετικά στη ζωή των παιδιών. Οι Connell, Sheridan, και Gardner (2003) ισχυρίζονται ότι θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα εξής, αν επιχειρούμε να αναπτύξουμε μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση: α) είναι προτιμότερο να εμμένουμε στο συνδυασμό των ατομικών στοιχείων και των διαθέσιμων πηγών στην εκπαίδευση με γνώμονα τον επαγγελματικό προσανατολισμό, όχι στις μεμονωμένες ικανότητες των ατόμων, και β) είναι χρήσιμο να κατασκευάζουμε εργαλεία αξιολόγησης δεξιοτήτων που αφορούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχετικών με το γράψιμο). Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση της διδασκαλίας, της κινητοποίησης και της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης. Η σχολική τάξη είναι ένας χώρος πλούσιος σε συναισθηματικές καταστάσεις. Η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της επίδρασης που έχουν τα δικά τους συναισθήματα καθώς και τα συναισθήματα των άλλων στο μαθησιακό περιβάλλον είναι καθοριστικός παράγοντας. Αυτή η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είναι το στοιχείο κλειδί για την κατανόηση των μαθητών ως ξεχωριστών προσωπικοτήτων (Perry et al, 2004).

Η θεώρηση της νοημοσύνης ως ενός σταθερού γνωρίσματος του ατόμου που αφορά αποκλειστικά σε γνωστικές ικανότητες περιορίσε σημαντικά το ερευνητικό πεδίο. Η διεύρυνση της νοημοσύνης για να συμπεριλάβει επιπλέον συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες αποτελεί την αφετηρία συζητήσεων στην επιστημονική κοινότητα με πρακτικές εφαρμογές, κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Πολλές μελέτες επιχειρήσαν να αποσαφηνίσουν το εννοιολογικό κατασκεύασμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και να καταλήξουν σε μια σειρά ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας που είναι δυνατό να καλλιεργηθούν στα πλαίσια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Προς το παρόν όμως δεν υπάρχει μια σαφής εικόνα για το θεωρητικό πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τις λειτουργίες που περιλαμβάνει και τους μηχανισμούς ανάπτυξής της. Ίσως στο σημείο αυτό η έρευνα οφείλει να στρέψει το ενδιαφέρον της στη μελέτη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των παιδιών για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αλληλεπίδραση ενδο-προσωπικών, διαπροσωπικών και πολιτιστικών παραγόντων στη διαμόρφωσή της. Τελειώνοντας, θα λέγαμε ότι η διευρυμένη θεώρηση της νοημοσύνης σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πενάκεια για την αντιμετώπιση των θεω-

ρητικών και μεθοδολογικών ελλείψεων που δημιουργήθηκαν από τα παραδοσιακά μοντέλα της νοημοσύνης. Αποτελεί όμως μια αισιόδοξη προοπτική στο πεδίο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, με σεβασμό στις ατομικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Austin, E. J. (2004). An investigation of the Relationship between Trait Emotional Intelligence and Emotional Task Performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1855-1864.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bencivenga, A. and Elias, M. (2003). Leading Schools of Excellence in Academics, Character and Social-Emotional Development. *NASSP Bulletin*, 87 (637), 60-72.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Bowman, D.B., Markham, P. M., & Richard, R.D. (2001). Expanding the frontier of human cognitive abilities: So much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13(2), 127-158.
- Burt, C. (1954). The Differentiation of Mental Ability. *British Journal of Educational Psychology*, 24, 76-90.
- Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: University Press.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities, their Structure Growth and Action*. N.York: Houghton Mifflin.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cicchetti, D., Rappaport, J., Sandler, I.N. & Weissberg, R.P. (2000). *The Promotion of Wellness in Children and Adolescents*. Washinton, D.C: Child Welfare League of America Press.
- Connel, M. W., Sheridan, K., & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R.J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 126-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: in Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. N.York: McGraw-Hill.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Horn, J.L. and Cattell, R.B. (1966). Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallised Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and Emotional Intelligence Abilities Across the Life Course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129-145.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp359-379). New York: Cambridge University Press.
- Krampe, R. T., & Baltes, P. B. (2003). Intelligence as Adaptive Resource Development and Resource Allocation: A new look through the Lenses of SOC and Expertise. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp. 31-69). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Krechevsky, M. and Seidel, S. (1998). Minds at Work: Applying Multiple Intelligences in the Classroom. In R. Sternberg and W. Williams (Eds.), *Intelligence, Instruction and Assessment. Theory into Practice*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Κυπριωτάκης, Α. (1982). Η Νοημοσύνη και η Εξέλιξή της. Σύγχρονες Απόψεις. Ψυχοτεχνική: Ηράκλειο.
- McCrae, R.R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application in Home, School and in the Workplace* (p.263-276). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*.

- Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D, & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). Emotional Intelligence Test. CD ROM version. Needham, MA: Virtual Knowledge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing Models of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp.396-420). N. York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. R., and Sitarenios, G. (2001). Emotional as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Nolen, J. (2003). Multiple Intelligence in the Classroom. *Education*, 124, 115-119.
- Parker, J., Sr. Creque, R., Barnhart, D., Harris, J.I., Majeski, S., Wood, L.M., Bond, B.J. & Hogan, M.J. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, 37 (7), 1321-1330.
- Perty, C., Ball, I. and Stacey, E. (2004). Emotional Intelligence and Teaching Situations: Development of a New Measure. *Issues in Educational Research*, 14, <http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/per1y.html>
- Petrides. K.V. and Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Resnick, L. and Nelson-Le Gall, S. (2004). Socializing Intelligence. In H. Daniels and A. Edwards (Eds.), *Psychology of Education*. London: Routledge.
- Romasz, T., Kantor, J. and Elias, M. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School-Wide Social-Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp 159-171). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Woolery, A. and Mayer, J.D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. In G. Fletcher and M.S. Clark (Eds.), *The Blackwell Handbook of Social Psychology: Volume 2: Interpersonal Processes* (pp.279-307). Oxford: Blackwell.
- Schulte, M., Ree, M. and Carretta, T. (2004). Emotional Intelligence: Not Much More than G and Personality. *Personality and Individual Differences*, 37 (5), 1059-1068.
- Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J. and Hollander, S, (2002). Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being. *Cognition and Emotion*, 16 (6), 769-785.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1914). The theory of two factors. *Psychological Review*, Vol, 21(2), 110-115.
- Spearman, C. & Jones, L.W. (1950). *Human Ability*. London: Macmillan.
- Stankov, L. (2004). Similar thoughts under different stars: Conceptions of intelligence in Australia. In R. J. Sternberg (Ed.). *International handbook of intelligence* (pp. 344-363). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). General Intellectual Ability. In R. Sternberg (Eds.), *Human Abilities. An Information-Processing Approach*. N.York: Freeman and Company.
- Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Bulletin*, 80, 18-23,
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R.J. (1998). Applying the Triarchic Theory of Human Intelligence in the Classroom. In R. Sternberg and W. Williams (Eds.), *Intelligence, Instruction and Assessment. Theory into Practice*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Styles, I. (1999). The Study of Intelligence—The Interplay Between Theory and Measurement. In M. Anderson (Eds.), *The Development of Intelligence*. London: Psychology Press.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its Use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

- Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι Διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ. Έκδ.). *Θέματα Επιμόρφωσης-Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σσ. 201-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vernon, P.E. (1961). *The structure of human abilities (2nd ed.)*. London: Methuen.
- Warwick, J. & Nettelbeck, T. (2004). Emotional Intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37 (5), 1091-1100.
- Weissberg, R. & Caplan, M. (1998). *Promoting Social Competence and Preventing Antisocial Behavior in Young Urban Adolescents*. <http://www.temple.edu/lss/htmlpublications/pubs98-22.htm>
- Zeidner, M., Roberts, R. & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.

Emotional Intelligence: Definitions, conceptual models and points of controversy

Sofia Triliva¹ & Maria Poulou²

ABSTRACT

The study of social and emotional development falls within the broader area of study of human intelligence. In the past several years, these areas of development have become a part of what has come to be called "Emotional Intelligence." This paper presents a brief historical overview of the study of intelligence with specific references to the concepts and theoretical points of view that are deemed to be important in the development of this new domain of study within the field of intelligence. The issues and controversies that have thus far immersed in the literature are also cited and referred to.

KEYWORDS: *Emotional intelligence, social and emotional development, and social and emotional learning*

1,2. Department of Psychology, University of Crete
triliva@psy.soc.uoc.gr