

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ
ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

A.M. 20842

Τριμελής Επιτροπή:

Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας (επιβλέπουσα)

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

Ζμπάινος Δημήτριος, Λέκτορας

Αθήνα, 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες.....	8
1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	8
1.2. Δυσλεξία.....	13
1.3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).....	21
Κεφάλαιο 2: Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	27
2.1. Βασικές Θεωρίες.....	28
2.2. Η θεωρία του Πετρίδη και συνεργατών.....	34
2.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και μαθησιακές δυσκολίες.....	37
Κεφάλαιο 3: Θετικό Συναίσθημα.....	39
3.1. Υποκειμενική ευημερία.....	39
3.2. Υποκειμενική ευημερία και προσωπικότητα.....	40
3.3. Υποκειμενική ευημερία και συναισθηματική νοημοσύνη.....	41
3.4. Υποκειμενική ευημερία και μαθησιακές δυσκολίες.....	42
3.5. Σκοπός της παρούσας μελέτης.....	43
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος.....	44
4.1. Συμμετέχοντες.....	44
4.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	44
4.3. Διαδικασία.....	46
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	48
Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα.....	54
Βιβλιογραφία.....	57
Ελληνική βιβλιογραφία.....	57

Ξένη βιβλιογραφία.....	58
Παράρτημα	65

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει-επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση και τα επίπεδα μοναξιάς των παιδιών. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της υποκειμενικής ευημερίας στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και τα θετικά συναισθήματα είναι ανεπτυγμένα στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και συγκεκριμένα σε μαθητές με δυσλεξία και σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν 51 μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου από σχολεία της επαρχίας της Λάρνακας στην Κύπρο. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν: (1) η Κλίμακα με τα Πρόσωπα (Faces Scale) (Andrews & Withey, 1976), (2) η Κλίμακα αξιολόγησης της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Scale) και (3) η ελληνική εκδοχή του *Ερωτηματολογίου που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών ως συστατικό της προσωπικότητας* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form, TEIQ-CF, Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν παρουσίασαν μεγάλη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και φάνηκε να εκδήλωσαν, με βάση τις αυτοαναφορές τους, υψηλό επίπεδο ΣΝ. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς δεν έχουν πολύ καλή προσαρμοστικότητα σε καινούριες καταστάσεις και ανθρώπους, υψηλή εκτίμηση για τον εαυτό τους, υψηλής ποιότητας σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, μεγάλη ένταση και συχνότητα στην οποία βιώνουν τα συναισθήματά τους και γενικά πολύ υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, όσο πιο θετικά ήταν τα συναισθήματα των παιδιών που βίωναν τις περισσότερες φορές, τόσο αυξάνονταν η έκφραση και η αντίληψη των συναισθημάτων τους, η εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους, η ένταση και συχνότητα που βίωναν τα συναισθήματά τους και γενικότερα ο βαθμός ΣΝ τους. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως όσο πιο θετικά ήταν τα συναισθήματα των παιδιών την ώρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τόσο αυξανόταν η προσαρμοστικότητά τους σε καινούριες καταστάσεις και ανθρώπους, η συναισθηματική τους διάθεση και γενικότερα ο βαθμός ΣΝ τους. Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν το ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ στη συναισθηματική κατάσταση και στη μοναξιά των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Abstract

Emotional intelligence has been identified as an important factor that determines-affects the emotional state and the levels of loneliness of the children. The present paper aims at making an assessment for the relationship between emotional intelligence and the subjective prosperity of the students, independently of their learning skills. The level of emotional intelligence and the development of positive emotions were particularly studied for children with learning difficulties and especially for students suffering from dyslexia and ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder). The total number of participants was 51, all students at elementary schools and high schools of the greater Larnaca region in Cyprus. The research tools used included: (1) Faces Scale (Andrews & Withey, 1976), (2) Loneliness and Social Dissatisfaction Scale (Asher & Wheeler, 1985) and (3) Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form, TEIQ-CF (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). The results concluded that the students did not show any signs of great loneliness or social dissatisfaction and according to their testimonials they presented high levels of emotional intelligence. According to the findings of the study, children who present high levels of loneliness are unable to fully adapt in cases involving strangers or new experiences and do not present a high self-esteem, high quality relationships with people their own age or intensive and frequent emotional activity. In addition, the more positive were the emotions that the children were experiencing, the more expressive were their reactions to them, as well their self-esteem rose and the more frequent and intensive their emotions became, hence resulting to an increment in the levels of their emotional intelligence. It was also observed that the more positive their emotions were while answering the questionnaire, the more adaptive they became to unknown to them situations or people, and the more their emotional intelligence developed. Thusly, the findings of the study underline the critical role that emotional intelligence plays in the emotional state and the loneliness that children experience, independently of their learning abilities.

Εισαγωγή

Το κίνητρο της έρευνας ήταν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα τα παιδιά με δυσλεξία και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), τα οποία αποτελούν σημαντική μερίδα του πληθυσμού και ο αριθμός τους στη σχολική τάξη αυξάνεται συνεχώς. Ενδιαφέρον έχει και η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει ως έννοια ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τόσο τις δικές του όσο και των άλλων, με σκοπό την κοινωνική και προσωπική του ανάπτυξη. Διερευνάται, λοιπόν, το αν και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και το αν η υποκειμενική ευημερία σε σχέση με την προσωπικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει το θετικό συναίσθημα.

Στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφονται οι μαθησιακές δυσκολίες και γίνονται κάποιες εννοιολογικές διαιρέσεις. Οι μαθησιακές δυσκολίες που θα αναλυθούν στην παρούσα μελέτη είναι η δυσλεξία και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και συγκεκριμένα θα δοθεί ο ορισμός τους, οι δυσκολίες τις οποίες καλύπτουν και αντιμετωπίζουν τα άτομα που τις έχουν, τα χαρακτηριστικά τους, τα συμπτώματά για την αναγνώριση τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και γίνεται διάκριση των βασικών θεωριών που ασχολούνται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αναφέρονται, επίσης, τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και η θεωρία του Πετρίδη και των συνεργατών του. Γίνεται, τέλος, μια σύντομη αναφορά στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην υποκειμενική ευημερία η οποία ταυτίζεται με την ικανοποίηση ή την ευτυχία και θα δοθούν οι αντίστοιχοι ορισμοί. Θα μελετηθεί η σχέση της με την προσωπικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή θα μελετηθεί το αν οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ικανοποίηση από τη ζωή.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος της έρευνας. Στην πρώτη υποενότητα αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στη δεύτερη τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην τρίτη η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας. Το πέμπτο κεφάλαιο εμπεριέχει τα αποτελέσματα της έρευνας

και την ανάλυση τους και στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Τέλος, η μελέτη πλαισιώνεται με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και εμπλουτίζεται με το παράρτημα που περιέχει τα τεστ τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη διεκπεραίωση της έρευνας καθώς και με πίνακες και διαγράμματα που φτιάχτηκαν για την ανάλυση της έρευνας.

Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος τυγχάνει ευρείας χρήσης, υποδηλώνει τις δυσκολίες ορισμένων μαθητών, οι οποίες τους εμποδίζουν να έχουν πρόσβαση στη μάθηση-γνώση. Τον όρο αυτό εισήγαγε ο Samuel Kirk (1969), ο οποίος θεωρείται πατέρας των μαθησιακών δυσκολιών στην Αμερική, στην προσπάθειά του να περιγράψει τη φύση των δυσκολιών αυτών. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε διαταραχές που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρησιμοποίηση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Τα παιδιά, λοιπόν, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εκδηλώνονται ως διαταραχές της αντίληψης της μνήμης, της ακοής, της ομιλίας, της σκέψης, της γραφής, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Δεν οφείλονται σε διανοητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες ή συναισθηματικές συνθήκες.

Τα παιδιά που συναντάμε στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών είναι τελείως «φυσιολογικά» ως προς το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, όμως με σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς. Είναι παιδιά που κατέχουν την αναγνωστική δεξιότητα, χρειάζονται όμως περισσότερο χρόνο και αυτό τους κουράζει, τους κάνει να χάνουν τη ροή του κειμένου με αποτέλεσμα να αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου. Παιδιά που ενώ δεν είναι βαρήκοα ή κινητικά ανάπηρα, δυσκολεύονται να εκτελέσουν προφορικές εντολές. Παιδιά που ενώ δεν έχουν προβλήματα όρασης αδυνατούν να αντιληφθούν κάποιες οπτικές παραστάσεις. Και τέλος, παιδιά που ενώ δεν είναι νοητικά καθυστερημένα, δυσκολεύονται πολύ να μάθουν με τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα παιδιών με βασικό χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Η μέτρια ή υψηλή νοημοσύνη, οι επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες, δηλαδή άρτια ακοή και όραση, είναι άλλα κοινά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, στα παιδιά αυτά η επίδοσή τους είναι σημαντικά κατώτερη από αυτή που προβλέπει ή που δικαιολογεί το νοητικό τους επίπεδο, η ηλικία τους και οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες. Τέλος, παρουσιάζουν ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν προβλήματα στην συμπεριφορά εξαιτίας του αρνητικού αντίκτυπού τους στην ψυχολογία του μαθητή.

Η ιδέα του Kirk (1969) για την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη οδήγησε στην ανάπτυξη ειδικών θεραπευτικών προγραμμάτων λόγου. Από τότε, σύμφωνα με τις ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί, ιατροκεντρικοί, λειτουργικοί, εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την ειδικότητα των ερευνητών.

Ιατροκεντρικοί ορισμοί

Οι ευρύτερα γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Myklebust (1968) και του Bannatyne (1971). Ο Myklebust (1968) έκανε χρήση του όρου «ψυχονευρολογικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και ένταξε σ' αυτή την κατηγορία:

«παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης» (σελ: 1-16).

Παρά το γεγονός ότι ο Myklebust (1968) χρησιμοποιεί τον όρο «ψυχονευρολογικές δυσκολίες» δεν ταυτίζει αυτές με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση και δέχεται ότι μπορεί να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες. Παράλληλα δίνει πιο πολλή έμφαση στη φαινομενολογία.

Σύμφωνα με τον Bannatyne (1971) οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται ως εξής:

«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης» (σελ: 42-45).

Όπως διαφαίνεται από τον ορισμό του Bannatyne (1971), γίνεται ταύτιση των Μαθησιακών Δυσκολιών με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». Η ταύτιση αυτή επηρεάζει τη θεραπευτική και ερευνητική εργασία αρκετών ειδικών έως και σήμερα.

Παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί

Οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί θεωρούν ως πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών τη δυσκολία στη σχολική επίδοση. Οι πιο γνωστοί ορισμοί αυτού του είδους είναι του Kirk (1969) και της Bateman (1965).

Ο γνωστότερος παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του Kirk (1969), που εντάχθηκε στο νόμο 91/230 των ΗΠΑ που έχει να κάνει με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τον ορισμό αυτό:

«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρωση».

Χάρη στον ορισμό αυτό έγινε καθιέρωση της περιοχής των Μαθησιακών Δυσκολιών ως περιοχή της Ειδικής Εκπαίδευσης. Πρόσφατα οι Kirk & Gallagher (1989) έθεσαν κριτήρια καθορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, που ενσωματώθηκαν στον πιο πάνω ορισμό (αναθεωρημένος ορισμός). Οπότε, μια μαθησιακή δυσκολία, σύμφωνα με το νόμο 941-142/1977 των ΗΠΑ:

«... σημαίνει μια ανεπάρκεια σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε κάποια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει εκείνα τα παιδιά των οποίων το πρόβλημα μάθησης είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχεται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες».

Ο ορισμός αυτός έχει καθιερωθεί από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και αποτελεί την επίσημη έκφραση των ΗΠΑ στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών μέχρι σήμερα.

Σύμφωνα με την Bateman (1965) το πρόβλημα ορίζεται ως εξής:

«Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες» (σελ: 219-239).

Η Bateman (1965) ασχολείται κυρίως με τη διάσταση της διακύμανσης ανάμεσα στην ικανότητα και την επίδοση. Το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» των ΗΠΑ, μετά από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε στον πιο πρόσφατο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, στον οποίο γίνεται αποδεκτός ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (Hamill, 1987). Ο ορισμός αυτός λέει ότι:

«Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κτλ. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών» (σελ: 107-113).

Οι διάφοροι ορισμοί κατέληγαν στα εξής κοινά σημεία:

- Ο όρος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών
- Οι διαταραχές είναι ενδογενείς και αποδίδονται σε νευρολογικά αίτια
- Οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις μειονεξίας όπως αισθητηριακές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση και τα προβλήματα μάθησης που τις συνοδεύουν
- Η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων είναι ανομοιογενής στο άτομο
- Ο μαθητής δε μπορεί να επωφεληθεί από το συνηθισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Πόρποδας, 1990).

Η φύση των μαθησιακών δυσκολιών είναι εξελικτική. Ξεκινούν στην προσχολική ηλικία και εμμένουν στην ενήλικη ζωή. Η καθυστέρηση στη γλωσσική εξέλιξη, στην αντίληψη, στον κινητικό συντονισμό, στην επαγωγική σκέψη, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και σε άλλες περιοχές, οι οποίες έχουν συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι κάποιες αρχικές ενδείξεις για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο μέλλον. Οι δυσκολίες αυτές αποτελούν κεντρικό πρόβλημα και στη σχολική ηλικία, εκφράζονται όμως με δυσκολίες στη γραφή, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά. Στην εφηβική ηλικία οι δυσκολίες στον οπτικοκινητικό τομέα και στα τυπικά λάθη της δυσλεξίας υποχωρούν σημαντικά, αλλά οι δυσκολίες στον ακουστικοφωνητικό τομέα, την αριθμητική σκέψη και το γραπτό λόγο παραμένουν. Στον ψυχοκοινωνικό τομέα παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτεπίγνωση για τη σχολική τους κατάσταση, φτωχότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και είναι δεκτικοί στον εξωτερικό κοινωνικό έλεγχο.

Βασικότερος παράγοντας των αναγνωστικών δυσκολιών, που είναι η σημαντικότερη μορφή μαθησιακών δυσκολιών, είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία και ιδίως στο έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης. Η φωνολογική επίγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα για την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας και είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και αποκωδικοποιεί και να χειρίζεται και να κατανοεί τα φωνήματα και να τα ταυτοποιεί με τα γραφήματα. (Καλογεράκη, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2003).

Παιδιά και έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) βιώνουν, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πιο πολύ άγχος (κυρίως στα σχολικά τους καθήκοντα) και φόβο αποτυχίας (Martiniz & Semrud-Clikeman, Westwood, 2003). Επιπλέον, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καταθλιπτικά συμπτώματα και αρνητική αυτοαντίληψη για την κοινωνική τους αποδοχή και την ακαδημαϊκή τους ικανότητα (Boetsch et al., Melizer et al., Wenz-Gross & Siperstein, 1998). Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ διαπιστώνονται προβλήματα συμπεριφοράς και ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα (Rock et al., 1997).

Η Carroll και οι συν. της (2005), διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των ειδικών δυσκολιών αλφαριθμητισμού και ψυχιατρικής διαταραχής σε παιδιά ηλικίας 9 με 15 ετών, διαπίστωσαν ότι οι δυσκολίες αλφαριθμητισμού (ανάγνωσης και γραφής) έδειξαν υψηλά επίπεδα συννοσηρότητας στις διασπαστικές και συναισθηματικές διαταραχές. Κατέληξαν στο ότι οι ειδικές δυσκολίες αλφαριθμητισμού ήταν πιο συχνές σε παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και συσχετίστηκαν, σε σημαντικό βαθμό, με τους

αυξημένους κινδύνους της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), της Διαταραχής Διαγωγής, με τις αγχώδεις διαταραχές σε κορίτσια και αγόρια και με τις αυτοαναφορές καταθλιπτικής διάθεσης στα αγόρια. Οι δυσκολίες αλφαριθμητισμού σχετίζονται σημαντικά με εξωτερικευμένες διαταραχές μέσω απροσεξίας, αλλά μπορεί να αποτελέσουν έναν πιο άμεσο παράγοντα κινδύνου για παιδιά που είναι φυσικά ανήσυχα ώστε να αναπτύξουν σημαντικά κλινικά επίπεδα άγχους. Παρόμοια, ο Everatt και οι συν. του (2007), υποστηρίζουν πως ο διαχωρισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τα ειδικά γλωσσικά θέματα είναι πάρα πολύ δύσκολο να γίνει. Όλες οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο τον αλφαριθμητισμό.

Η Machanick (1973) εξέτασε τη σημασία της διάγνωσης μιας μαθησιακής δυσκολίας ώστε να μπορεί στη συνέχεια να γίνει η ορθότερη θεραπευτική αγωγή. Επεσήμανε ότι είναι σημαντικό να γίνει θεραπεία του παιδιού (στο σύνολο) μετά από τη σωστή διάγνωση του προβλήματός του, βασισμένη σε μια ολοκληρωμένη εξέταση. Η θεραπεία μπορεί να περιλαμβάνει φαρμακευτική αγωγή, παιχνιδοθεραπεία, συμβουλευτική στους γονείς κ.ά. Ως συνήθεις μορφές μαθησιακών δυσκολιών θεωρούνται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαναγνωσία και η δυσαριθμησία.

1.2. Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι φαινόμενο παγκόσμιο που επηρεάζει τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων και συχνά έχει καταστρεπτικές κοινωνικές, ψυχικές και εκπαιδευτικές συνέπειες. Οι αιτίες της δυσλεξίας είναι οργανικές, δομικές και εγκεφαλικές.

Ο όρος δυσλεξία προήλθε από την ψυχολόγο Ranschburg (1916) και αναφέρει ότι η ελαττωματικότητα της πνευματικής μηχανής έχει ως αποτέλεσμα να μην αποκτά το παιδί τη σωστή αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, έστω και αν λειτουργούν κανονικά τα αισθητήρια όργανα.

Η δυσλεξία ανήκει στις μαθησιακές δυσκολίες και αποτελεί τροχοπέδη στα παιδιά όσον αφορά τον γραπτό και τον προφορικό τρόπο έκφρασης, χωρίς να έχουν αιτιολογία οργανικής ή διανοητικής διαταραχής.

Ο ορισμός της δυσλεξίας που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της γνωστικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι ο παρακάτω:

Δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες. Επισημαίνεται ότι τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν κάποια νοητική υστέρηση ούτε εμφανή φυσικά αίτια (Πόρποδας, 1997).

Ο όρος δυσλεξία καλύπτει δυσκολίες που αφορούν στη γραφή, στην ανάγνωση και στην αριθμητική. Οι δυσκολίες αυτές δεν οφείλονται σε κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή, οργανική ή νοητική αδυναμία και μη παροχή μαθησιακών ευκαιριών. Έτσι, για να θεωρηθεί ένα άτομο δυσλεκτικό, σύμφωνα με τον Vellutino (1979, 1987), θα πρέπει, εκτός από την εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών στη γραφή και την ανάγνωση, να πληροί και τα πιο κάτω κριτήρια :

- I. Να έχει δείκτη νοημοσύνης από 90 και άνω
- II. Να έχει κανονική όραση και ακοή
- III. Να μην έχει σοβαρή νευρολογική ή άλλη φυσική αδυναμία
- IV. Να μην εμφανίζει σοβαρές συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές
- V. Να μην αντιμετωπίζει σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση
- VI. Να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης.

Ο δυσλεκτικός μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στην ορθογραφία και στη γραφή. Γενικά, μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες σε όλα τα γνωστικά επίπεδα, γεγονός που επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο αλλά και την ψυχολογία και την αυτοεκτίμησή τους.

Ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, η δυσλεξία, διακρίνεται ανάμεσα στην **επίκτητη** και στην **ειδική ή εξελικτική δυσλεξία**. Η επίκτητη δυσλεξία αναφέρεται σε αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται σε ενήλικες ως αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής βλάβης. Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία έχει να κάνει με αναγνωστικές αδυναμίες οι οποίες εμφανίζονται σε παιδιά που έχουν φυσιολογική νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και επαρκή εκπαίδευση (Selikowitz, 1998).

Σύμφωνα με τον Boder (1973), υπάρχουν τρεις τύποι δυσλεξίας: α) η δυσφωνητική δυσλεξία, β) η δυσειδητική δυσλεξία και γ) ο μεικτός τύπος δυσλεξίας. Τα παιδιά εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τη δυσφωνητική δυσλεξία, η οποία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ατόμου να διακρίνει τις διάφορες φθογγικές αποχρώσεις ή να χωρίσει μια λέξη σε ήχους.

Οι δυσχέρειες αυτές προκαλούν προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση αφού απαιτούν τη διάκριση των φωνημάτων και την απόδοσή τους με γραπτά σύμβολα.

Στον δεύτερο τύπο δυσλεξία ανήκουν τα δυσειδητικά δυσλεκτικά άτομα που ενώ δεν έχουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα στη φωνημική διάσπαση μιας λέξης, δεν έχουν την ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων ως ενιαίων συνόλων. Τέλος, στο μεικτό τύπο δυσλεξίας υπάρχουν προβλήματα που εμφανίζονται και στις δύο προηγούμενες κατηγορίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009).

Παλαιότερα γινόταν διάκριση ανάμεσα στην **οπτική, ακουστική και ειδική δυσλεξία** (Πόρποδας, 1981), με βάση τη δυσχέρεια (ακουστική, οπτική, σύνθετη) που εμφανίζει το άτομο που έχει τέτοιου είδους προβλήματα. Επίσης, η δυσλεξία διακρίνεται σε **βαριάς, μέσης και ελαφράς μορφής**, με βάση τη σοβαρότητα της δυσκολίας που προκαλεί στα άτομα.

Τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία προστατεύουν τον εαυτό τους από τον χλευασμό και την απόρριψη από τους συμμαθητές τους με το να κρύβουν τα συναισθήματα και τις σχολικές τους αποτυχίες βαθιά μέσα τους. Υπάρχουν, όμως, και παιδιά με δυσλεξία που συγκεντρώνονται στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία με πείσμα και αυτή η αυτοπεποίθηση βοηθά στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Έγινε έρευνα από την Singer (2005), στην οποία συμμετείχαν 60 παιδιά, διαγνωσμένα με δυσλεξία, από την Δανία ηλικίας 9-12 ετών από διάφορα σχολεία. Με την ολοκλήρωση της έρευνας η Singer επεσήμανε τις ακόλουθες αντιδράσεις:

- Μερικοί μαθητές αγνοούσαν τι τους συνέβαινε
- Μερικοί έκρυβαν τα μαθησιακά τους προβλήματα από τους συμμαθητές τους
- Μερικοί έκρυβαν τα συναισθήματά τους
- Άλλοι έδειχναν το θυμό τους και την επιθετικότητά τους
- Άλλοι προσπαθούσαν να εξηγήσουν την κατάσταση τους και συζητούσαν
- Άλλοι δούλευαν πολύ σκληρά στα μαθήματά τους
- Άλλοι ζητούσαν βοήθεια από τον καθηγητή
- Άλλοι το έλεγαν στους γονείς τους μετά από πάροδο χρόνου.

Οι αφηγήσεις των παιδιών έδειξαν καθαρά ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι ευάλωτα σε όλες τις καταστάσεις που δημιουργούνται μόλις οι συμμαθητές τους αντιληφθούν ότι έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Τα παιδιά με δυσλεξία μισούν τους δασκάλους που τους ζητούν να διαβάσουν δυνατά στην τάξη ή να διαβάζουν δυνατά τα αποτελέσματα γραπτών. Επίσης, νιώθουν άβολα όταν χρειάζονται περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσουν μια εργασία σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους ή όταν παίρνουν το γραπτό τους γεμάτο με κόκκινες διορθώσεις. Ακόμα νιώθουν αμήχανα όταν αναγκάζονται να πηγαίνουν σε ειδικούς δασκάλους και να χρησιμοποιούν ακουστικά και διαφορετικά φυλλάδια. Σε γενικές γραμμές η έρευνα έδειξε πως το 83% των παιδιών με δυσλεξία κοροϊδεύονται και καταπιέζονται από τους συμμαθητές τους πολύ συχνά, ενώ το 25% όχι τόσο συχνά. Τα παιδιά με δυσλεξία γίνονται πιο ευάλωτα για κοροϊδίες από τους συμμαθητές τους, μόλις γίνει γνωστό το πρόβλημα τους. Αυτό όμως φέρει τρομερές επιπτώσεις στην μετέπειτα ζωή τους για ενσωμάτωση στην κοινωνία. Δημιουργούν άμυνες μόνοι τους και προσπαθούν να αισθάνονται ωραία και «φυσιολογικοί» για να προστατεύσουν τον αυτοσεβασμό τους. Επίσης, προσπαθούν να αποφεύγουν οτιδήποτε επιδεικνύει τη δυσλεξία και απομονώνονται από την κοινωνία. Υπάρχουν, όμως, και οι μαχητές που δεν απογοητεύονται με όλες αυτές τις συνθήκες και συνεχώς κάνουν υπεράνθρωπες προσπάθειες να βελτιώνονται στο σχολείο και στην κοινωνική τους ζωή.

Αρκετές είναι και οι μελέτες οι οποίες ασχολήθηκαν με το αν τα παιδιά με δυσλεξία, μέσω των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δυσκολιών τους, έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στο σχολείο. Τα παιδιά με δυσλεξία στα ακαδημαϊκά έτη 3-5 αντιμετώπισαν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους, ειδικά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, στις ανησυχίες τους για τις ακαδημαϊκές εξετάσεις και στον έλεγχο της επίδοσης, προκαλώντας συναισθηματικές (φόβο, συστολή και μοναξιά) και φυσιολογικές (ναυτία, τρέμουλο ή ταχυπαλμία) εκδηλώσεις. Τα άτομα με δυσλεξία από μεγαλύτερες οικογένειες (οικογένειες με 3-4 αδέλφια) αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη πίεση στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους απ' ότι αυτά από μικρότερες οικογένειες (οικογένειες με 2 αδέλφια) (Alexander-Passe, 2007).

Κατά τα τελευταία δέκα χρόνια ένα σημαντικό μέρος της λογοτεχνίας έχει περιγράψει την κοινωνικοσυναισθηματική δυσφορία, που συχνά συνδέεται με μαθησιακές διαταραχές σε όλες τις ηλικίες. Οι μελέτες επιβεβαιώνουν τη δυσλεξία ως ειδικό παράγοντα κινδύνου για αυξημένη εσωτερίκευση, άγχος και καταθλιπτική συμπτωματολογία. Η σοβαρότητα της δυσλεξίας, η συννοσηρότητας της με τη ΔΕΠ-Υ, το επίπεδο της αντιληπτής κοινωνικής

στήριξης και το γυναικείο φύλο είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν, ως επί το πλείστον, τα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματά της (Mugnaini et al., 2009).

Ο Alexander-Passe (2006) σε μελέτη του έλεγξε την αυτοεκτίμηση, την ανταπόκριση σε καθημερινά ζητήματα και πιθανά συμπτώματα κατάθλιψης σε εφήβους με δυσλεξία. Δημιούργησε τρεις τύπους ερωτηματολογίων για την εξέταση κάθε παραμέτρου ξεχωριστά. Το πρώτο ήταν το CFSEI (Culture-Free Self-Esteem Inventory, Battle, 1992) που ήταν «διαπολιτισμικό» ερωτηματολόγιο για την αυτοεκτίμηση, το δεύτερο ήταν το CISS (Coping Inventory for Stressful Situations, Endler & Parker, 1999) το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την αντιμετώπιση σε αγχώδεις καταστάσεις και το τρίτο ερωτηματολόγιο ήταν το BDI-II (Beck Depression Inventory, Beck et al., 1996) για την κατάθλιψη. Με βάση το CFSEI η δυσλεξία συσχετίζεται με την αυτοεκτίμηση σε εφήβους με δυσλεξία και με το CISS η ανταπόκριση των εφήβων με δυσλεξία είναι υψηλή σε ό, τι αφορά τη συναισθηματική ανταπόκριση και χαμηλή σε ό, τι αφορά σε θέματα περίσπασης. Σύμφωνα με το BDI-II, κατέληξε ο Alexander-Passe (2006) στο ότι η δυσλεξία δεν προκαλεί ιδιαίτερα συμπτώματα κατάθλιψης, αν και παρατηρείται ένα ελαφρά υψηλότερο ποσοστό της στα κορίτσια.

Έρευνα στην Ολλανδία μελέτησε τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές με δυσλεξία ώστε να αντεπεξέλθουν της σχολικής αποτυχίας. Έγινε συνέντευξη σε εξήντα μαθητές (9-12 χρονών) με διαγνωσμένη δυσλεξία, η οποία σχεδιάστηκε για την εξέταση της «εσωτερικής παρακίνησης» που εξετάζει τα κίνητρα, τους στόχους, τις ανησυχίες, τα συναισθήματα και την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων. Κατέληξε σε τέσσερις στρατηγικές οι οποίες ήταν η σκληρή εργασία, οι μειωμένες προσδοκίες, η αναζήτηση βοήθειας από γονείς και δασκάλους και η αποφυγή συγκρίσεων από τους άλλους (Singer, 2007).

Χαρακτηριστικά εφήβων με δυσλεξία

Ο έφηβος με δυσλεξία μπορεί να ξεπεράσει, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, τα δυσλεκτικά συμπτώματα που παρουσίαζε στην παιδική του ηλικία. Εξακολουθεί να δυσκολεύεται στην κατανόηση ενός αναγνωστικού κειμένου, αν και μπορεί να διαβάζει κομπιαστά, αργά ή και με άνεση. Σε θέματα γραφής και ανάγνωσης έχει χαμηλή ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης. Του είναι δύσκολο να αντιγράψει σωστά αυτά που βλέπει στον πίνακα, είναι αρκετά αργός στην αντιγραφή και αυτό έχει ως συνέπεια τη λανθασμένη ή ελλιπή μεταφορά οδηγιών του καθηγητή στο σπίτι. Παρόλο που η αιτία του πιο πάνω

προβλήματος είναι η ήπια δυσλεξία, οι εργασίες του δίνουν μια εικόνα τεμπελιάς ή αδιαφορίας.

Αναφερόμενη στο θέμα αυτό η Πολυχρονοπούλου (1989), επισημαίνει πως: *«Η έλλειψη οργάνωσης που χαρακτηρίζει την καθημερινή του ζωή στην παιδική ηλικία μπορεί να τον συνοδεύει μέχρι την εφηβεία. Μπερδεύει τα μαθήματα της εβδομάδας, παίρνει μαζί του τα βιβλία της Τρίτης αντί της Δευτέρας, γυρεύει απεγνωσμένα το σωστό τετράδιο μέσα σε μια ακατάστατη σάκα, σε μια τάξη ή σε ένα γραφείο που «καταπίνει» θαρρείς τα πράγματά του και εκμηδενίζει την υπομονή και την ηρεμία του. Η δυσκολία του να μεταφέρει τις σκέψεις και τις ιδέες του πάνω στο χαρτί υπερβαίνει συχνά τα όρια της πνευματικής του αντοχής. Είναι υπερευαίσθητος στην κριτική, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και αποθαρρύνεται εύκολα. Καμία μελέτη ή και συζήτηση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες του φυσιολογικού εφήβου δεν μπορεί να αγνοήσει την υπερβολική οδύνη του δυσλεξικού μαθητή...*

Ο δυσλεξικός είναι αυτός που έχει περάσει ατελείωτες ημέρες απελπισίας, αποθάρρυνσης και απογοήτευσης. Για δέκα ή περισσότερα χρόνια, παλεύει με ένα πρόβλημα στο οποίο αδυνατεί να βρει τη λύση που απαιτεί από αυτόν το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον» (σελ: 54-63).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ατόμων με δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι για τα άτομα με την ειδική αυτή διαταραχή, που δεν εξαφανίζεται, μια πρόκληση εφόρου ζωής. Με διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης, όμως, μπορούν να υπερνικηθούν οι δυσκολίες που προκαλεί. Τα άτομα με δυσλεξία είναι το 4-10% του πληθυσμού, σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες. Γενικά, τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα παιδί με δυσλεξία είναι σχετικά με τη γραφή, την ανάγνωση, την ορθογραφία της γλώσσας, το συντονισμό, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις φωνολογικές δυσκολίες. Επισημαίνεται πως στη δυσλεξία το πρόβλημα προφορικού λόγου δεν υφίσταται. Και εδώ έγκειται το γεγονός ότι η δυσλεξία είναι αρκετά παραπλανητική, αφού στην καθημερινή επικοινωνία δε φαίνεται, μιας και τα δυσλεκτικά άτομα δεν έχουν προβλήματα λόγου και σε πολλές περιπτώσεις έχουν εξαιρετική ευφυΐα και λογική. Τα παιδιά με δυσλεξία είναι παιδιά φυσιολογικά και λειτουργικά σε μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους (Αναστασίου, 1998).

Ο Πόρποδας (1997) διακρίνει τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας σε τρεις κατηγορίες:

A) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς:

- Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι-μάτι-πόδι
- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού
- Δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της σειράς, διαδοχής και διεύθυνσης
- Πιθανή κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα
- Μπέρδεμα στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου
- Αντίθεση μεταξύ της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου και της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου
- Ενδεχόμενη οπτικό-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στην οπτική μνήμη και στη διάκριση μορφών
- Δυσκολίες στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά
- Δυσκολία στην αντιστοιχία ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων.

B) Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης:

- Συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων
- Δυσκολία διάκρισης διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα, π.χ. της – στη
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων
- Παρεμβολή, κατά την ανάγνωση των λέξεων, άσχετων φωνημάτων
- Καθρεπτική ανάγνωση, π.χ. η λέξη «αχ» διαβάζεται «χα»
- Πιθανή αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία, π.χ. σκοτεινός – μαύρος.

Γ) Χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας:

Η γραφή των ατόμων με δυσλεξία, συνήθως, χαρακτηρίζεται από:

- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί
- Ακαταστασία που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσαναγνωσία των λέξεων
- Λέξεις ή γράμματα γραμμένα καθρεφτικά
- Επαναλήψεις, παραλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη
- Χρησιμοποίηση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.

Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν **δυσκολίες και στο σύστημα της αριθμητικής** και είναι οι πιο κάτω (Αναστασίου, 1998):

- Δυσκολία στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού, κυρίως του 6χ, 7χ, 8χ.
- Σύγχυση των οπτικά ομοίων αριθμών, π.χ. 6-9, 16-61, 19-91
- Σύγχυση των οπτικά ομοίων μαθηματικών συμβόλων, π.χ. $-$ και $=$, $+$ και χ , $<$ και $>$
- Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς και γι' αυτό χρησιμοποιούν το μέτρημα με τα δάχτυλα ή τις σημειώσεις σε ένα χαρτί ως αντισταθμιστική στρατηγική.

Και τέλος, όσον αφορά τα **χαρακτηριστικά συμπεριφοράς** που πλαισιώνουν συνήθως τα παιδιά με δυσλεξία είναι τα πιο κάτω (Κουράκης, 1997):

- Τάση αποφυγής του γραψίματος
- Προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση η οποία ελέγχεται με ανάγνωση και γραφή
- Συχνή διάσπαση της προσοχής
- Τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης κυρίως στο σχολείο
- Μπερδεμένη εικόνα αυτοαντίληψης
- Χρονικό διάστημα συναισθηματικής μόνωσης
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης

- Συναναστροφή με μικρότερους
- Δυσκολία ακουστικής και οπτικής κωδικοποίησης στη μνήμη (εγγραφής)
- Ενασχόληση με προσωπικές/χειρονακτικές κατασκευές
- Στρυφνή αντίληψη διαδοχής (σειροθέτηση, ταξινόμηση: πρότερο, ύστερο)
- Υπερκινητικότητα, έκφραση μέσω χειρονομιών (δραστηριοποίηση μη λεκτικού)
- Αυξημένη κρίση κατά τις αφηγήσεις και τις περιγραφές
- Ενδείξεις ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού νοημοσύνης.

1.3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

«Πρόκειται για μια μεγάλη διάσπαση προσοχής και υπερδραστηριότητας. Συγκεκριμένα, οι πάσχοντες παρουσιάζουν επίμονη διαταραχή της προσοχής ή/και υπερκινητικότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό και συχνότητα από τα άτομα του αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου» (Σκλατινιώτη & Εγγλέζου, 2007, σελ: 86-89).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια από τις πιο συχνά αναφερόμενες αναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζεται στη νηπιακή ηλικία και επιμένει στο χρόνο και στις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή & Κουβαβά, 2010). Είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει σημαντικές δυσκολίες στο ίδιο το παιδί αλλά και στο περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

«Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται συνέχεια σε υπερδιέγερση και κίνηση, προκαλούν φασαρία και παρουσιάζουν εξελικτικές ανωμαλίες όπως καθυστέρηση στην ομιλία, αδεξιότητα στις κινήσεις, δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αντιληπτικές ανεπάρκειες, δυσκολία στην κατανόηση σχημάτων και μορφών και αδυναμία προσανατολισμού στο χώρο» (Μάρκου, 1993) παρότι το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται στα φυσιολογικά ή υψηλά επίπεδα.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά τους την εκδήλωση συμπτωμάτων απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας- υπερκινητικότητας, σε βαθμό δυσανάλογο με την

ηλικία τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες για συγκέντρωση της προσοχής τους, ρύθμιση της συμπεριφοράς τους με βάση συγκεκριμένους κανόνες και αναστολή των παρορμήσεων τους.

Χαρακτηριστικά Υπερκινητικότητας

Τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Στην πρώτη, όπου ανήκουν οι περιβαλλοντικές ή αντιδραστικές διαταραχές της συμπεριφοράς και γι' αυτές ευθύνεται το περιβάλλον. Το άτομο, λοιπόν, παρουσιάζει προβλήματα σε ένα συγκεκριμένο χώρο, ενώ σε άλλο περιβάλλον δεν εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά και προσαρμόζεται καλύτερα.
2. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα προβλήματα συμπεριφοράς οργανικής αιτιολογίας, στα οποία περιλαμβάνονται η αντιληπτική έκπτωση, το Υπερκινητικό Σύνδρομο (ΔΕΠ-Υ), η παρορμητικότητα, η συναισθηματική ρηχότητα και οι διαταραχές μνήμης, προσοχής, σκέψης και μάθησης.
3. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα συμπεριφοράς αντικοινωνικού τύπου, που εκδηλώνονται με κλοπές, ψευδολογία, καταστροφές και επιθετικότητα. Η ΔΕΠ-Υ θεωρείται διαταραχή της συμπεριφοράς γιατί περιγράφει άτομα τα οποία εξελικτικά βρίσκονται σε ακατάλληλα επίπεδα παρόρμησης, απροσεξίας ή υπερδραστηριότητας.

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς κάποια στιγμή πρέπει να αρχίσουν ειδική εκπαιδευτική αγωγή. Η χρονική διάρκεια και το είδος της βοήθειας θα εξαρτηθούν από τα πορίσματα της αξιολόγησης και διάγνωσης του προβλήματος, δεδομένου όμως ότι τα προβλήματα αυτά είναι συνδεδεμένα αρκετά συχνά με δυσκολίες μάθησης που χειροτερεύουν με την πάροδο του χρόνου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται αντιμέτωπα με μια προβληματική κατάσταση η οποία οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου και παρόλο που θέλουν, δεν μπορούν να πετύχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (DuPaul, Junod & Flammer, 2006).

Η ΔΕΠ-Υ μπορεί να εμφανιστεί με τρεις τύπους, ανάλογα με τα συμπτώματα που έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάθε περίπτωση:

1. Απρόσεκτος τύπος, όταν το παιδί παρουσιάζει κυρίως συμπτώματα απροσεξίας

2. Υπερκινητικός-παρορμητικός τύπος, όταν το παιδί παρουσιάζει κυρίως συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας
3. Συνδυασμένος τύπος, όταν το παιδί παρουσιάζει συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας (American Psychiatric Association, 1994, Κάκουρος, 2011).

Συγκεκριμένα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι τα παρακάτω:

- Συναντούν δυσχέρεια στην εκτέλεση απλών οδηγιών
- Δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες κινούν το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών της ηλικίας τους
- Διακόπτουν το παιχνίδι των άλλων παιδιών
- Παρουσιάζουν άσκοπη κινητικότητα σε δραστηριότητες όπως το πήδημα, το τρέξιμο, το άγγιγμα, χωρίς μεσοδιαστήματα ανάπαυλας
- Παραβιάζουν την απαγόρευση πρόσβασης σε μη επιτρεπόμενους χώρους, χωρίς να υπολογίζουν τις συνέπειες
- Εκδηλώνουν κακή συμπεριφορά η οποία επιμένει παρά τις επαναλαμβανόμενες συστάσεις
- Εμφανίζουν ξαφνικές συναισθηματικές εκρήξεις όπως οργισμένα τσιρίγματα, κλάμα, αδικαιολόγητη ταραχή και χτυπήματα σε άτομα.

Αν γίνει διαπίστωση πως εκδηλώνονται τρία ή περισσότερα από τα πιο πάνω συμπτώματα σε σταθερή βάση, τότε το παιδί πρέπει να εξεταστεί από ειδικό, ούτως ώστε να γίνει η απόκλιση άλλων ιατρικών αιτιών που είναι δυνατό να εξηγούν τη συμπεριφορά αυτή και ακολούθως να γίνει αξιολόγηση της κατάστασης. Η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δε βελτιώνεται καθώς μεγαλώνουν και έτσι δεν ηρεμούν ποτέ.

Παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην κοινωνικοποίησή τους και είναι πιθανό να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς, στις ενδοσχολικές και ενδοοικογενειακές σχέσεις, μαθησιακές δυσκολίες, μειωμένο κίνητρο για μάθηση, διαταραχές στις γνωστικές

λειτουργίες και στη συναισθηματική ανάπτυξη καθώς επίσης και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.

Οι χαρακτηριστικές προβληματικές συμπεριφορές παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η υπερκινητικότητα, η απροσεξία και η παρορμητικότητα. Εξαιτίας της υπερκινητικότητας τα παιδιά έχουν υπερβολική κινητικότητα, φαίνεται «σαν να έχουν μοτεράκι» και μιλούν ακατάπαυστα. Κινούν νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζουν στη θέση τους. Όταν πρέπει να καθίσουν για λίγη ώρα, εγκαταλείπουν τη θέση τους και κάνουν επικίνδυνα πράγματα. Αυτά οδηγούν τους εφήβους πλέον σε ένα υποκειμενικά βιωμένο αίσθημα κινητικής ανησυχίας που συχνά οι άλλοι το εκλαμβάνουν ως πλήξη ή ανυπομονησία. Τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα απροσεξίας είναι αυτά που έχουν έντονη διάσπαση της προσοχής από οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Στην τάξη δείχνουν ότι ονειροπολούν και φαίνονται μπερδεμένα. Δυσκολεύονται να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες και να οργανώσουν δραστηριότητες και δουλειές. Η απροσεξία στους έφηβους με ΔΕΠ-Υ παραμένει επίμονα σαν πρόβλημα. Η χαμηλή σχολική επίδοση, λόγω του ότι αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις σχολικές υποχρεώσεις, οδηγεί σε προβλήματα επικοινωνίας και συχνή εναλλαγή συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα είναι αυτά που απαντούν απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση και δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους. Άλλοτε έχουν γρήγορους και άλλοτε αργούς ρυθμούς. Η παρορμητικότητα δίνει στα παιδιά χαμηλό αυτοέλεγχο. Εξαιτίας της παρορμητικότητας, οι έφηβοι έχουν πολλά προβλήματα στο σχολείο (ανάρμοστη συμπεριφορά, αποβολές), την οικογένεια και τις κοινωνικές σχέσεις (Σχετικά με την ΔΕΠ-Υ).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) εμφανίζεται σε ποσοστό από 3% έως 6% σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με συχνότητα 3-4 φορές μεγαλύτερη στα αγόρια από τα κορίτσια (Cantwell, 1996). Τα δεδομένα παρουσιάζουν νευρολογικούς παράγοντες ως κύριους παράγοντες για την διαταραχή.

Δε χαρακτηρίζεται ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ όταν είναι απλά άτακτος, ζωηρός ή ανυπάκουος. Για να διαγνωστεί κάποιο παιδί με αυτό το σύνδρομο θα πρέπει να εμφανίζει ένα ή περισσότερα από τα πιο πάνω χαρακτηριστικά πριν την ηλικία των 7 ετών και για διάστημα μεγαλύτερο των 6 μηνών, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις και χώρους, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού. Πάνω από το 50% των παιδιών που διαγνώστηκαν με ΔΕΠ-Υ συνεχίζουν να εμφανίζουν συμπτώματα και μετά την εφηβική ηλικία (APA Cuffe, Moore & McKeown, 2005).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1993) αρκεί ένα μολύβι να, μια ξύστρα που έπεσε κάτω, το φύλλο που γυρίζει από το τετράδιο του διπλανού, ο βήχας κάποιου παιδιού, ο αέρας έξω, ένα κορνάρισμα από ένα αυτοκίνητο στο δρόμο, να πυροδοτήσουν στο παιδί με ΔΕΠ-Υ απίστευτη νευρική νευρικότητα, άγχος, ανησυχία και έλλειψη ηρεμίας με αποτέλεσμα να το οδηγούν σε κρίσεις και βίαια ξεσπάσματα οργής και διαταραχή συμπεριφοράς. Ο εγκέφαλός τους βρίσκεται σε συνεχή βομβαρδισμό από όλα αυτά τα ερεθίσματα και το αποτέλεσμα είναι να βρίσκονται συνέχεια σε άγχος, αγωνία, υπερένταση, υπερφόρτωση.

Αυτά σε συνδυασμό με τις ψυχολογικές διακυμάνσεις λόγω της συναισθηματικής αστάθειας που βιώνουν, οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία το υπερκινητικό παιδί εκδηλώνει για να αντισταθμίσει όλη αυτήν την υπερφόρτιση. Σηκώνεται όρθιο, κάθεται, μιλά με τους διπλανούς για το παραμικρό, είναι βιαστικό με άγαρμπες και αδέξιες κινήσεις. Το αποτέλεσμα είναι να μένει πίσω στα μαθήματα αφού δεν μπορεί να προσέξει, να συγκεντρωθεί και να μάθει πράγματα, όχι επειδή δεν θέλει αλλά επειδή αδυνατεί τη δεδομένη στιγμή.

Λαμβάνει συνέχεια την απόρριψη των δασκάλων, αρνητικά σχόλια από τους συμμαθητές, είναι ο περίγελος της τάξης και συχνά γίνεται υποχείριο των συμμαθητών αφού τον εξωθούν να δημιουργήσει καταστάσεις αναταραχής σε μια τάξη χωρίς να επωμιστούν οι ίδιοι την ευθύνη. Συχνά είναι τα ξεσπάσματα θυμού από όλο αυτό και πολλές φορές εκδηλώνεται βίαιη συμπεριφορά από όλη αυτήν την κατάσταση, μιας και το υπερκινητικό παιδί καταλαβαίνει το τι γίνεται γύρω του, κατανοεί την αδικία, αλλά δεν μπορεί να το ελέγξει. Προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή μιας και νιώθει μόνο και παρεξηγημένο. Το αποτέλεσμα είναι πολλά παιδιά και έφηβοι με ΔΕΠ-Υ έχουν πολλές πιθανότητες να «μείνουν» στην ίδια τάξη, να εγκαταλείψουν το σχολείο και να παρουσιάσουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Πως επηρεάζει τη ζωή σας η ΔΕΠ-Υ).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν είναι ότι δεν θέλουν να συμμορφωθούν, να παρακολουθήσουν ή να ενταχθούν, αλλά τους είναι αδύνατο. Μέθοδοι αντιμετώπισης που βοηθούν το υπερκινητικό παιδί μέσα στην τάξη είναι η όσο το δυνατόν έλλειψη οπτικών ερεθισμάτων, η αποφυγή αρνητικών γλωσσικών υποδείξεων, μιας και δεν ανταποκρίνεται σε αυτές, η αποφόρτιση τους δίνοντάς τους καθήκοντα να εκτελούν (να σβήσουν τον πίνακα, να μοιράσουν τετράδια κλπ.), η συνεχής επιβράβευση και η οργάνωση δημιουργικού μαθήματος με πολλές δραστηριότητες (Μάρκου, 1993).

Σχετική έρευνα έδειξε πως γυναίκες με ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά γνωσιακής κατάθλιψης (cognitive depression) από τις γυναίκες που έχουν μόνο ΔΕΠ-Υ. Δεν διαφαίνονται, όμως, ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στο συνολικό άγχος και στην επιθετικότητα (McGillivray & Baker, 2009).

Μεγάλη μερίδα ερευνών έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα προσωπικότητας. Όσον αφορά την κοινωνική ικανότητα, οι έρευνες εντοπίζουν τρεις κατηγορίες προβλημάτων:

- Κοινωνική συμπεριφορά
- Κοινωνική γνώση
- Έκταση (αποτελέσματα) κοινωνικής ικανότητας

Το μέγεθος των προσωπικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι τεράστιο. Το 50% αυτών των παιδιών βιώνουν απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Αυτό τους οδηγεί να έχουν προβλήματα με τα αδέλφια τους, τους γονείς και τους καθηγητές τους. Η κοινωνική απόρριψη τους οδηγεί κάποτε να γίνονται πολύ βίαιοι στην συμπεριφορά τους ή να αποξενώνονται από τους γύρω τους.

Η έγκαιρη διάγνωση, η έγκαιρη εκπαιδευτική και ψυχοθεραπευτική παρέμβαση και η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ, γιατί προλαμβάνουν δευτερογενείς συνέπειες όπως είναι η σχολική αποτυχία, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και οι δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση (Kellner, Houghton & Douglas Barkley, 2006). Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να δοκιμαστεί και φαρμακευτική αγωγή (Wicks-Nelson & Israel Barkley, 2006).

Κεφάλαιο 2: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί και αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να αναδείξουν τη φύση και την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης με συχνά αντικρουόμενες ή αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία εμπεριέχει δύο διακριτές έννοιες, την έννοια της νοημοσύνης και την έννοια του συναισθήματος, έχει γίνει πολύ γνωστή στο ευρύ κοινό και καθιερώθηκε στην επιστημονική έρευνα από τον Goleman (1995 όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη- Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση). Η ευρεία δημοσιότητα που απέκτησε η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οφείλεται στον Goleman (1995), η διαμόρφωσή της, όμως, ως επιστημονική έννοια είχε ξεκινήσει αρκετά πριν (Πλατσίδου, 2004).

Οι ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκονται πολύ πιο βαθιά στο χρόνο στην έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης», την οποία χρησιμοποίησε για πρώτη φορά ο Thorndike (1920) τις αρχές του 19^{ου} αιώνα προκειμένου να χαρακτηρίσει «την ικανότητα που έχει ένα άτομο να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις» (Πλατσίδου, 2004, σελ: 27-28).

Ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο χώρο της ψυχοθεραπείας από τον Leuner (1966) και αργότερα στο χώρο της Ψυχολογίας της Προσωπικότητας από τους Payne (1986), Beasley (1987) και Greenspan (1989).

Ο Gardner (1983) στη θεωρία του που διατύπωσε για τους πολλαπλούς τύπους της νοημοσύνης, συμπεριέλαβε την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίες αποτέλεσαν πιο μετά το υπόβαθρο της θεωρίας του Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σημαντική προϋπόθεση για να αναπτύξει κάποιος την κοινωνική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητά του να βρίσκεται σε καλή και άμεση επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του (Πλατσίδου, 2004, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση).

Η σύγχρονη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαμορφώθηκε έχοντας την αρχή της εξέλιξής της στις πιο πάνω θεωρητικές προσεγγίσεις. Η **συναισθηματική νοημοσύνη**, λοιπόν, σ' έναν από τους πρώτους εννοιολογικούς ορισμούς που δόθηκαν, **ορίζεται ως** «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις

ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σ. 433).

Οι Salovey και Mayer (1990), χρησιμοποίησαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» προκειμένου να περιγράψουν την ικανότητα των ατόμων να παρακολουθούν και να ελέγχουν (να αποδέχονται και να αναγνωρίζουν) τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης και τα συναισθήματα των άλλων και να χρησιμοποιούν τη γνώση αυτή ως οδηγό των πράξεων και των σκέψεων τους.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εκλαϊκεύθηκε και έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό από το ομώνυμο βιβλίο του Goleman (1995) και από σχετικό άρθρο το οποίο δημοσιεύτηκε την ίδια χρονιά στο περιοδικό TIME από τον Gibbs (1995).

Σύμφωνα με τον Goleman, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρεται στην «ικανότητα να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1995, ελλην. μετάφρ. 1997, σελ. 67). Με βάση τον πιο πάνω ορισμό, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια νέα έννοια, η οποία είναι εξίσου και κάποιες φορές ισχυρότερη από το ΔΝ-άνθρωποι, όπως για παράδειγμα, άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι δυνατόν να χειρίζονται άστοχα την προσωπική τους ζωή (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση).

2.1. Βασικές Θεωρίες

Οι θεωρίες γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνονται σε: α) αυτές που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί «συστατικό της προσωπικότητας» του ανθρώπου (trait Emotional Intelligence) και μπορεί να αξιολογηθεί με ερωτηματολόγια ή κλίμακες αυτοαναφοράς (Μικτές θεωρίες ή Θεωρίες της Προσωπικότητας και της Επίδοσης των ατόμων) και β) αυτές που περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία «ατομική ικανότητα» (ability EI) η οποία μπορεί να αξιολογηθεί με σταθμισμένα εργαλεία (Θεωρίες Ικανότητας) (Bar-On, 2006, Mayer, Salovey & Caruso, 2004, Μαριδάκη- Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση, Humphrey et al., 2007, Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως συστατικό της προσωπικότητας, αναφέρεται σε μια «συστάδα συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που αφορούν στην ικανότητα που έχουν τα άτομα να αναγνωρίζουν, επεξεργάζονται και χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες» προς ίδιον όφελος. Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως ατομική ικανότητα, αναφέρεται «στην πραγματική ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες» προς ίδιον όφελος (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004, σελ. 278).

Πέρα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη, κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι με κοινό σημείο αναφοράς την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, όροι όπως «συναισθηματική γνώση» (emotional literacy) και «συναισθηματική επάρκεια» (emotional competence), παρά τις λεπτές εννοιολογικές διαφορές τους (Weare & Gray, 2003), συχνά αναφέρονται σε κοινές ποιοτικές ιδέες. Ο Humphrey και οι συν. (2007) θεωρούν ότι ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει συλλογικό χαρακτήρα και εμπεριέχει έννοιες όπως η «συναισθηματική γνώση» και η «συναισθηματική επάρκεια».

Στην προσπάθεια τους να καταλήξουν σ' έναν ευρύ και κοινά αποδεκτό ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι Petrides & Furnham (2001) πρότειναν 15 παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίοι απαντώνται στα ποικίλα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 1983, Goleman, 1998, Mayer & Salovey, 1995). Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης και αντικατοπτρίζουν τρεις βασικές διαστάσεις της: την *ατομική* (προσαρμοστικότητα, παρορμητικότητα, αυτοεκτίμηση, κινητοποίηση του εαυτού, διαχείριση άγχους, ευτυχία και αισιοδοξία), την *κοινωνική* (διεκδικητικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική αντίληψη και ενσυναίσθηση) και τη *συναισθηματική* (αντίληψη, έκφραση, διαχείριση και ρύθμιση συναισθημάτων). Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Petrides & Furnham (2001) ατομικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί μηχανισμοί (συναισθηματική νοημοσύνη) καθιστούν τον άνθρωπο ικανό να προσαρμόζεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα όπως είναι το σχολείο, η οικογένεια ή οι παρέες των συνομηλίκων και φίλων.

Τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την υποκειμενική ευημερία (Qualter, Gardner & Whiteley, 2007), τις κοινωνικές σχέσεις (Lopes, Salovey & Straus, 2003) καθώς και την ψυχική υγεία των νέων. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα του

ανθρώπου να αναπτύσσει μηχανισμούς αποτελεσματικής επικοινωνίας, προσαρμογής και συμπεριφοράς καθώς συμβάλλει στην κατανόηση και διαχείριση των διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών σχέσεων (Lopes, Salovey & Straus, 2003, Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Η Mavroveli και οι συν. της (2008), σε έρευνα τους σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών διαπίστωσαν κάποια συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επίδοση και τις γνωστικές ικανότητες. Υποστηρίζουν, όμως, πως δεν συσχετίζονται άμεσα και γι' αυτό πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες οι οποίοι διαμεσολαβούν, όπως είναι η ψυχοπαθολογία ή η επίδραση των συνομηλίκων και της οικογένειας. Επίσης, με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μπορεί να συνδέονται οι ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη, ούτως ώστε τα άτομα να έχουν καλύτερη προσαρμογή και να γίνονται αποδεκτά. Τα παιδιά που εμπλέκονται πιο λίγο σε επικίνδυνες δραστηριότητες είναι αυτά που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους συναισθηματικά πιο ικανό. Η μείωση των αποβολών και των απουσιών μπορεί να μειώσει την παραβατικότητα και την κοινωνική απομόνωση καθώς και να βελτιώσει την επίδοση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, με βάση τις θεωρίες που διατυπώθηκαν για την ερμηνεία της, αντιμετωπίζεται ως μια σύνθετη έννοια που εμπερικλείει μια σειρά από διαστάσεις (χαρακτηριστικά, ικανότητες, δεξιότητες) και κάνει αναφορά σε κάποια πεδία της ανθρώπινης φύσης (προσωπικότητα, γνωστικό δυναμικό, συμπεριφορά). Οι **διάφορες θεωρίες**, με βάση το πού εστιάζουν, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

A) *Θεωρίες ικανότητας*: σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ως μια ικανότητα του νου η οποία έχει αντιστοιχίες, ως προς την οργάνωση και τη δομή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες (π.χ. η θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso).

B) *Θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα*: με βάση αυτές τις θεωρίες η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται ως ένας συνδυασμός από χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες προσαρμογής (π.χ. η θεωρία του Bar-On).

Γ) *Θεωρίες επίδοσης*: οι θεωρίες αυτές, με βάση τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητας κάποιου, προσπαθούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την επίδοση και την αποτελεσματικότητά του στην εργασία (π.χ. η θεωρία του Goleman).

Οι θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, συχνά, διαφέρουν ως προς τον τρόπο μέτρησης που χρησιμοποιούν. Έτσι, τα ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία προτείνονται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- 1) *Αυτοαναφορές*. Είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος μέτρησης των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως ενσυναίσθηση, προσήνεια, ανησυχία κτλ. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει το Emotional Quotient Inventory που κατασκεύασε ο Bar-On (1997) .
- 2) *Αναφορές άλλων (τεστ 360 μοιρών)*. Σε αυτού του τύπου τα τεστ, κάποια άλλα πρόσωπα, όπως δάσκαλοι, γονείς, προϊστάμενοι, πρέπει να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες κάποιου. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει το Emotional Competence Inventory των Boyatzis, Goleman & Rhee (2000).
- 3) *Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων*. Ο τρόπος αυτός είναι εκείνος που εφαρμόζεται και στη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων, όπου ο εξεταζόμενος πρέπει να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις, να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα και βαθμολογείται με βάση την επιτυχία που είχε. Το τεστ των Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey & Caruso, 1999) εφαρμόζει αυτές τις αρχές για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004).

Θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια νοητική ικανότητα

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι Mayer, Salovey και Caruso ασχολήθηκαν με την εμπειρική διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer & Salovey, 1993). Η συναισθηματική νοημοσύνη, με βάση τη θεωρία που πρότειναν, είναι ένα είδος νοημοσύνης κατά αναλογία με αυτά που αναφέρονται στις γνωστικές ικανότητες. Περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner καθώς και άλλες ικανότητες οι οποίες αναφέρονται στο συναισθηματικό και γνωστικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Η λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει, όμως, ικανότητες οι οποίες μπορούν να οργανωθούν σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000):

- 1) Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, τα οποία αποτυπώνονται στον τόνο της φωνής, στις εκφράσεις του προσώπου, στα έργα τέχνης, κ.ά.
- 2) Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης: είναι το να μπορεί να χρησιμοποιεί (παράγει ή ανασύρει) κάποιος τα κατάλληλα συναισθήματα, τα οποία τροφοδοτούν τη σκέψη και να είναι σε θέση να αναλογίζεται σύμφωνα με αυτά. Έχει να κάνει με την ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών που επηρεάζει ανάλογα τη γνωστική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία της σκέψης.
- 3) Κατανόηση των συναισθημάτων: είναι η κατανόηση των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, δηλαδή, πώς ένα συναίσθημα πυροδοτεί κάποιο άλλο, και των σύνθετων συναισθημάτων. Προκειμένου να συμβεί αυτό γίνεται μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή κάνει πιο εύκολη την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.
- 4) Διαχείριση των συναισθημάτων: πρόκειται για την ικανότητα διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και των άλλων ανθρώπων, με τρόπο που να αντιλαμβάνεται κάποιος τι κρύβει ένα συναίσθημα και να μπορεί να βρίσκει τους κατάλληλους τρόπους κάθε φορά για την αντιμετώπιση των συναισθημάτων όπως, η ανησυχία, ο φόβος, η θλίψη, ο θυμός.

2. Το θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar-On: Ο Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η θεωρία του Bar-On έχει να κάνει με τη μέτρηση και τον προσδιορισμό της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτή η σύνθετη έννοια ορίζεται ως «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997, σ. 14). Για τη δομή της προτείνεται ένα μοντέλο το οποίο αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων. Η καθεμιά από αυτές περιλαμβάνει κάποιες ειδικές δεξιότητες: (1) Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες συναισθηματικής αυτό-ενημερότητας, όπως αυτοσεβασμός, θετική διεκδίκηση, ανεξαρτησία, διαπίστωση του

ατομικού δυναμικού. (2) Οι διαπροσωπικές ικανότητες έχουν να κάνουν με τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα. (3) Η ικανότητα προσαρμογής αφορά στον έλεγχο των παρορμήσεων και στην ανοχή στο άγχος. (4) Η διαχείριση του άγχους εμπερικλείει τις δεξιότητες για έλεγχο της πραγματικότητας, για λύση των προβλημάτων και ευελιξία. (5) Η γενική διάθεση αναφέρεται στην αισιοδοξία και την ευτυχία. Ο Bar-On (2000), στην πρόσφατη αναθεώρηση του μοντέλου, θεωρεί πως η πέμπτη κατηγορία ικανοτήτων λειτουργεί ως ένας διαμεσολαβητής, για να διευκολύνεται η συναισθηματική νοημοσύνη, παρά ως μια ανεξάρτητη κατηγορία ικανοτήτων.

Η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσονται σταθερά μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής, τουλάχιστον (Bar-On, 2000). Πέραν αυτού, η εμπειρική διερεύνηση του μοντέλου έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν πιο καλές διαπροσωπικές ικανότητες και οι άνδρες πιο καλές ενδοπροσωπικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερη κοινωνική υπευθυνότητα, τα πάνε καλύτερα στις σχέσεις τους με τους άλλους και έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση. Οι άνδρες, αντίθετα, διαθέτουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και αυτοσεβασμό, είναι πιο καλοί στη λύση προβλημάτων και στην προσαρμογή σε νέες συνθήκες, ελέγχουν καλύτερα το άγχος τους και είναι πιο αισιόδοξοι από τις γυναίκες. Σε πληθυσμούς που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα παρατηρήθηκαν παρόμοιες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Bar-On, 1997).

3. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman: Η Συναισθηματική Επάρκεια

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται από τον Goleman ως μια δομή που «περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 1995, σ. 34).

Στο μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν 25 συναισθηματικές δεξιότητες: (1) τη γνώση, (2) τη διαχείριση των συναισθημάτων, (3) την κινητοποίηση του εαυτού, (4) την αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους και (5) τη διαχείριση των σχέσεων. Η συναισθηματική

νοημοσύνη θεωρείται μια συνολική δομή και από αυτήν πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια (emotional competence). Συναισθηματική επάρκεια είναι η δυνατότητα που έχει κάποιος για υψηλή απόδοση σε αυτό που κάνει (Πλατσίδου, 2004). Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική επάρκεια θεωρείται μια μαθημένη έννοια.

Οι Davis και Humphrey (2011) εξέτασαν τη σχέση στρεσογόνου παράγοντα (οικογενειακή δυσλειτουργία, αρνητικά γεγονότα ζωής, κοινωνικοοικονομικές αντιξοότητες), συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής υγείας (κατάθλιψη και ανάρμοστη συμπτωματολογική συμπεριφορά) στην εφηβεία. Τα αποτελέσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι αποτελέσματα άγχους και συγκεκριμένα, για παράδειγμα, ο Ciarrochi και οι συν. του (2002) διαπίστωσαν ότι ούτε η συναισθηματική νοημοσύνη ως ατομική ικανότητα, ούτε η συναισθηματική νοημοσύνη συστατικό της προσωπικότητας μετριάστηκε από την επιρροή των μεγάλων αρνητικών γεγονότων της ζωής για την υγεία. Τα αποτελέσματα αφορούν μόνο τις διαταραχές εσωτερίκευσης (Davis & Humphrey, 2011).

2.2. Η θεωρία του Πετρίδη και συνεργατών

Ο Petrides και οι συν. του (2006) παρουσιάζουν τις δεκαπέντε εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006, σελ. 538):

- Προσαρμοστικότητα: η ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις
- Διεκδικητικότητα: η έντιμη και ειλικρινής διεκδίκηση των δικαιωμάτων
- Αντίληψη των συναισθημάτων: η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων
- Έκφραση των συναισθημάτων: η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του στους άλλους
- Διαχείριση των συναισθημάτων: η ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει τα συναισθήματα των άλλων

- Αυτορρύθμιση των συναισθημάτων: η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του
- Χαμηλή παρορμητικότητα: η ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται στις παρορμήσεις του
- Προσωπικές σχέσεις: η ικανότητά του να διατηρεί προσωπικές σχέσεις
- Αυτοεκτίμηση: η εκτίμηση του εαυτού και η αυτοπεποίθηση
- Εσωτερικά κίνητρα: καθοδηγούν το άτομο και το βοηθούν να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες
- Κοινωνική αντίληψη: βοηθά το άτομο στην απόκτηση ανώτερων κοινωνικών δεξιοτήτων
- Διαχείριση του άγχους: η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται το άγχος του και να αντέχει την πίεση
- Ενσυναίσθηση: η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα από μεριά του άλλου
- Ευτυχία: η χαρά του ατόμου και η ικανοποίησή του από τη ζωή
- Αισιοδοξία: η ικανότητά του να εμπιστεύεται τους άλλους και να βλέπει τη θετική πλευρά της ζωής.

Ο Petrides και οι συν. του (2006) διεξήγαγαν έρευνα σε μαθητές προεφηβικής ηλικίας προκειμένου να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο συνεργάσιμοι και φιλικοί με τους συμμαθητές τους καθώς και με μεγαλύτερη τάση να προσφέρουν βοήθεια στους γύρω τους (προκοινωνικές δεξιότητες) από τους συνομηλίκους τους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, βρήκαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, σε παιδιά του δημοτικού, εμποδίζει την αντικοινωνική συμπεριφορά και διευκολύνει την κοινωνική συμπεριφορά. Μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, προσθέτουν, είναι ικανοί για αρχηγία, πιο συνεργάσιμοι και λιγότερο επιθετικοί, διαταρακτικοί, εξαρτημένοι. Επιπλέον, κατέληξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας έχει

αρνητική σχέση με την κατάθλιψη, τα προβλήματα προσαρμογής και τους σωματικούς πόνους.

Η σημασία της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως υποστηρίζουν οι Petrides et al. (2004), γίνεται περισσότερο εμφανής στα άτομα που είναι «ευπαθή» (όπως αυτοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες συμπεριφοράς και προσαρμογής, χαμηλή σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες κ. ά.). Οι μαθητές αυτοί βιώνουν πιο έντονες συναισθηματικές δυσκολίες και περισσότερο άγχος σε σχέση με τις σπουδές τους, έτσι ψάχνουν πηγές υποστήριξης μη γνωστικού τύπου (π.χ. στρέφονται σε κοινωνικές σχέσεις και σε εξωσχολικές δραστηριότητες). Σε αυτές τις ομάδες των μαθητών η σχέση (αρνητική) της σχολικής επίδοσης με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν αρκετά ισχυρή. Μαθητές με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν πιο πολλές αποβολές και απουσίες από το σχολείο. Ο Petrides και οι συν. του (2004), επιπρόσθετα, περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα και την ορίζουν ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων.

Οι σχολικές επιδόσεις είναι δυνατόν να επηρεαστούν από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες όπως η επίδραση των συνομηλίκων, της οικογένειας, οι σχολικές πρακτικές καθώς και οι ψυχοπαθολογικοί παράγοντες (Petrides et al., 2005).

Η Mavroveli και οι συν. της (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε παιδιά ηλικίας 11-12 χρονών προκειμένου να εξετάσουν το πώς «κατασκευάζεται» η συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά τα οποία είχαν αποκλειστεί από τη σχολική εκπαίδευση ή παρουσίαζαν μεγάλο αριθμό απουσιών έχουν χαμηλές επιδόσεις στα τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρότειναν τη χρήση του TEIQue-CF (συναισθηματική νοημοσύνη, αυτεπάρκεια και κίνητρα μάθησης) για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την μετέπειτα αντιμετώπιση πιθανών δυσλειτουργιών (Mavroveli et al., 2008).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας αναφέρεται στο συναίσθημα που σχετίζεται με την αυτοαντίληψη των ατόμων και παρέχει πλήρη κάλυψη της συναισθηματικής προσωπικότητας των παιδιών. Σε μελέτη τους οι Mavroveli και Sanchez-Ruiz (2011) ερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας και των σχολικών αποτελεσμάτων, όπως την επίδοση στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, με εκτίμηση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής ικανότητας από συνομηλίκους και με αυτοαναφερόμενες συμπεριφορές εκφοβισμού σε ένα δείγμα

παιδιών δημοτικού σχολείου. Εξέτασαν, επίσης, κατά πόσο οι βαθμολογίες της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας διαφοροποιούνται μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας και των ακαδημαϊκών επιδόσεων ήταν μέτριες. Οι υψηλότερες βαθμολογίες της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας συσχετίστηκαν με τις περισσότερες υποψηφιότητες από συνομηλίκους για κοινωνικές συμπεριφορές και με τις λιγότερες υποψηφιότητες για αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι χαμηλότερες βαθμολογίες συσχετίστηκαν με τις αυτοαναφερόμενες συμπεριφορές εκφοβισμού. Επιπλέον, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στη συναισθηματική νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας κατέχει σημαντικές και πολύπλευρες συνέπειες για την κοινωνικοποίηση των παιδιών του δημοτικού (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας είναι ένας αστερισμός των συναισθημάτων που σχετίζονται με τις αυτοαντιλήψεις και τις διαθέσεις που βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα των ιεραρχιών προσωπικότητας. Οι βαθμολογίες της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας συνδέονται θετικά με την εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της συνολικής ικανότητας από συμμαθητές. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας υπέθεσε ότι η κατασκευή δε συνδέεται με το IQ (Raven's matrices) και την ακαδημαϊκή επίδοση (Mavroveli et al., 2009).

2.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και μαθησιακές δυσκολίες

Σε μελέτη των Bauminger, Edelsztein & Morash (2005) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ικανοτήτων παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισε χαμηλότερες δυνατότητες Κοινωνικής Επεξεργασίας Πληροφοριών απ' ότι η ομάδα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν πιο φτωχές δεξιότητες κωδικοποίησης, λιγότερη ένταξη του κοινωνικού πλαισίου στην εκπροσώπηση των κοινωνικών τους συνθημάτων, μικρότερη ποσότητα στους κοινωνικούς στόχους, μια χαμηλότερη ποσότητα των λύσεων που παράγονται κατά τη διάρκεια αναζήτησης των

αποαντήσεων τους και μια ασθενέστερη σχέση μεταξύ των στόχων και της επιλεγείσας λύσης. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε μια σημαντική δυσκολία στην κατανόηση των πολύπλοκων συναισθημάτων στο δημοτικό στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η κατανόηση των πολύπλοκων συναισθημάτων των παιδιών σχετίζεται με την κοινωνική επεξεργασία πληροφοριών τους, με αλληλεπιδράσεις από συνομηλίκους τους και με την κοινωνική θέση κατά την περίοδο αυτής της ηλικίας (Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005).

Κεφάλαιο 3: Θετικό Συναίσθημα

3.1. Υποκειμενική Ευημερία

Η υποκειμενική ευημερία συνιστά ένα δείκτη ποιότητας ζωής και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αξιολογούν οι ίδιοι τη ζωή τους. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει τις κρίσεις για την ικανοποίηση από τη ζωή, σε συγκεκριμένους τομείς αλλά και γενικά, και τις συναισθηματικές αντιδράσεις στα γεγονότα (Diener, 1984. Andrews & Withey, 1976). Η υποκειμενική ευημερία, δηλαδή, αναφέρεται σε αυτό που ονομάζεται από τους απλούς ανθρώπους ικανοποίηση ή ευτυχία (Diener et al., 2003).

Οι ορισμοί για την υποκειμενική ευημερία και την ευτυχία κατατάσσονται από τον Diener (1984) σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή η οποία ορίζει την ευτυχία με εξωτερικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα η αρετή. Η ευτυχία είναι μια επιθυμητή κατάσταση την οποία καθορίζει ένα εξωτερικό σύστημα αξιών. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή που εστιάζει στα κριτήρια του ατόμου για ευτυχία και στην υποκειμενική εμπειρία του. Οι ορισμοί αυτοί ταυτίζονται με την ικανοποίηση από τη ζωή, ενώ η τρίτη κατηγορία ορισμών ταυτίζει την έννοια της ευτυχίας με τη σημασία που κατέχει ο όρος στην καθημερινή ζωή. Η ευτυχία, δηλαδή, είναι η υπεροχή του θετικού σε σχέση με το αρνητικό συναίσθημα, είτε αυτό απορρέει από την προδιάθεση του ατόμου είτε είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας του (Diener, 1984).

Η ικανοποίηση από τη ζωή συνιστά δείκτη θετικής λειτουργίας των νέων (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach & Henrich, 2007. Suldo & Huebner, 2006) κι αυτό γιατί με βάση τους Greenspoon και Saklofske (2001) νέοι με χαμηλή ικανοποίηση από τη ζωή και με ήπια ψυχοπαθολογία έχουν χαμηλότερη φυσική υγεία, κοινωνική λειτουργικότητα και επίδοση σε σχέση με συνομηλίκους τους που έχουν υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή και ήπια ψυχοπαθολογία.

Οι Diener, Sandvik και Pavot (1991) πιστεύουν πως ο χρόνος που το άτομο βιώνει ευχάριστα συναισθήματα είναι πιο καλός προβλεπτικός παράγοντας σε σχέση με την ένταση και πως ευτυχισμένοι είναι εκείνοι οι άνθρωποι που τον περισσότερο καιρό έχουν μέτρια θετικά συναισθήματα, είτε είναι μαζί με άλλους είτε μόνοι τους στον ελεύθερο χρόνο τους ή στο χώρο εργασίας. Οι στιγμές έντονης ευτυχίας σπανίζουν ακόμα και ανάμεσα στους ανθρώπους που είναι ευτυχισμένοι (Diener et al., 1991), ενώ οι έντονες εμπειρίες είναι δυνατόν να

προκαλέσουν απογοητεύσεις και ματαιώσεις και τελικά δεν είναι απαραίτητες για μία ευτυχισμένη ζωή (Diener, 2000).

Ο Diener και Seligman (2002) έκαναν έρευνα σε 222 Αμερικάνους φοιτητές προκειμένου να διαπιστώσουν ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τους πολύ ευτυχισμένους ανθρώπους αλλά και ποιες είναι οι διαφορές τους από τους πιο λίγο ευτυχισμένους ανθρώπους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως δεν αρκεί μόνο ένας παράγοντας, αλλά για την κατάκτηση της ευτυχίας πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Η εξωστρέφεια, οι πολλές κοινωνικές σχέσεις, η χαμηλή ψυχοπαθολογία και ο χαμηλός νευρωτισμός αποτελούν το κάθε ένα αναγκαία συνθήκη, αλλά όχι επαρκή.

Σύμφωνα με τους Holder και Coleman (2009) η παιδική ευτυχία είναι αλληλένδετη με τις σχέσεις με τους γονείς και τους φίλους. Η κακή σχέση με τους συμμαθητές και η κακή συμπεριφορά τους σε άλλους φαίνεται να είναι αρνητικά στοιχεία στην ευτυχία τους. Η φιλία και η οικογένεια συνεισφέρει πολλά στην ευτυχία των παιδιών γιατί τους ενισχύει κοινωνικά. Οι τέσσερις κατηγορίες που εξετάστηκαν στην έρευνα αυτή, 1) αρνητικές σχέσεις με συμμαθητές, 2) άσχημη συμπεριφορά με συνανθρώπους τους, 3) αλληλοεπίδραση με φίλους, 4) αλληλοεπίδραση με οικογένεια, εμπεριέχουν σημαντικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι είναι άμεσα συνδεδεμένα με την ευτυχία των παιδιών. Είτε αρνητικά είτε θετικά. Η ευτυχία (ή η κατάθλιψη) μπορεί να προάγει τη φιλία (ή την απόρριψη) και οι θετικές (ή οι αρνητικές) κοινωνικές σχέσεις μπορούν να προάγουν την ευτυχία (ή την κατάθλιψη). Επίσης, οι εξωτερικές δραστηριότητες ενός παιδιού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ευτυχία του και στην ενσωμάτωση του στην κοινωνία. Παιδιά ,σε διάφορες δραστηριότητες αποδείχθηκε ότι έχουν υψηλά επίπεδα ευτυχίας, ενώ παιδιά που περνούσαν τις περισσότερες ώρες μόνοι τους είχαν χαμηλά επίπεδα ευτυχίας.

3.2. Υποκειμενική ευημερία και προσωπικότητα

Η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα του ατόμου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση από τη ζωή. Κληρονομικές και γενετικές επιδράσεις όπως είναι η αυτοαντίληψη, ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια καθορίζουν αρκετά το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή. Αντίθετα, χαρακτηριστικά όπως είναι η επιθυμία ελέγχου, η προσήνεια και η ευσυνειδησία καθορίζουν σε μικρότερο βαθμό το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή (Parker, Martin & Marsh, 2008. Diener et al., 2003. DeNeve & Cooper, 1998. Costa & McCrae, 1980). Η

έρευνα των Fogle και συν. (2002) σε παιδιά εφηβικής ηλικίας έδειξε πως η ικανοποίηση από τη ζωή συσχετίζεται αρνητικά με τον νευρωτισμό και θετικά με την εξωστρέφεια. Επίσης, έδειξε ότι διαμεσολαβητής στη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι η κοινωνική αυτεπάρκεια. Συγκεκριμένα, διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ εξωστρέφειας και ικανοποίησης από τη ζωή, δίνοντας βάση στη σημασία που έχουν η γνωστική ψυχολογία και η ψυχολογία της προσωπικότητας στη διαμόρφωση της ικανοποίησης από τη ζωή σε εφήβους και παιδιά.

Επίσης, σύμφωνα με τους Huebner και συν. (1999), η ικανοποίηση από τη ζωή έχει θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση, η οποία αποτελεί διακριτή μεταβλητή. Έκαναν έρευνα σε 290 εφήβους και έδειξε πως πρόκειται για δύο μεταβλητές ανεξάρτητες οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους σημαντικά μπορούν να επηρεαστούν από διαφορετικούς παράγοντες. Παρόλο που η αυτεπάρκεια των μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία συσχετίζεται πιο πολύ με την αυτοεκτίμηση, εντούτοις η ικανοποίηση από τη ζωή συσχετίζεται πιο πολύ με την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για την ποιότητα των σχέσεων της οικογένειας (Huebner et al., 1999).

3.3. Υποκειμενική ευημερία και συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αποτελεί ένα διακριτό χαρακτηριστικό το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά με κάποιους από τους παράγοντες των μοντέλων προσωπικότητας, με τους οποίους και σχετίζεται, και είναι ανεξάρτητη από τις όποιες όψεις της προσωπικότητας (Petrides et al., 2007. Πλατσίδου, 2004). Έγινε έρευνα στην Ολλανδία, σε 282 εφήβους, στην οποία η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας συσχετιζόταν με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και με τη ψυχολογική ευημερία. Από την έρευνα αυτή διαπίστωσαν πως η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει αρνητική συσχέτιση με τους δυσπροσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων της καθημερινής ζωής, τις σωματικές ενοχλήσεις και την κατάθλιψη. Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική συσχέτιση με τους προσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης και τις κοινωνικές δεξιότητες. (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Επομένως, έφηβοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους έχουν, σε μια κρίσιμη περίοδο της ζωής τους για την προσωπική ανάπτυξη, ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις (Pellegrini & Blatchford,

2000). Αυτό προστατεύει τη ψυχική υγεία τους μιας και ο αποκλεισμός, η απομόνωση και η απόσυρση οδηγούν στη μοναξιά και στην κατάθλιψη (Mavroveli et al., 2007).

Σε έρευνα των Petrides και συν. του (2006) σε 160 παιδιά δημοτικού σχολείου διαπιστώθηκε πως η σχέση με τους συνομηλίκους στο σχολείο επηρεάζεται από την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τα συναισθήματα τους. Οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας θεωρούνται από τους δασκάλους τους ότι έχουν πιο καλές προκοινωνικές δεξιότητες και από τους συμμαθητές τους ότι έχουν ηγετικές ικανότητες και είναι πιο συνεργατικοί. Ενώ, τους μαθητές με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη οι συμμαθητές τους, τους θεωρούν ότι έχουν εξαρτητική, επιθετική και διαταρακτική συμπεριφορά και οι δάσκαλοι τους ότι παρουσιάζουν αντικοινωνικότητα. Παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πολύ επιθυμητά στις παρέες και γίνονται αποδεκτά και αυτό κάνει πιο εύκολη τη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή τους τόσο στο σχολείο όσο και εκτός σχολείου.

Οι Palmer και συν. του (2002) υποστήριξαν πως ο κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας ικανοποίησης από τη ζωή είναι το θετικό συναίσθημα. Η συναισθηματική νοημοσύνη, όμως, και ειδικότερα η καθαρότητα με την οποία τα άτομα βιώνουν τα συναισθήματά τους, είναι δυνατόν να προβλέψει, ανεξάρτητα από το συναίσθημα, την ικανοποίηση από τη ζωή.

3.4. Υποκειμενική ευημερία και μαθησιακές δυσκολίες

Μαθητές οι οποίοι είναι ευχαριστημένοι γενικά από τη ζωή τους είναι ευχαριστημένοι και από τη σχολική εμπειρία (Gilman & Huebner, 2000). Μαθητές με καλή ακαδημαϊκή επίδοση και υψηλή ικανοποίηση από τη ζωή έχουν πιο καλή ακαδημαϊκή πορεία και μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο.

Παρά το γεγονός ότι η ευφυΐα προβλέπει την επίδοση, η σχέση της με τη σφαιρική ικανοποίηση από τη ζωή είναι μικρή, σχεδόν ανύπαρκτη σε εφήβους. Μαθητές του γενικού πληθυσμού και με υψηλότερο IQ, δεν είναι πιο πολύ ευτυχισμένοι από τους άλλους μαθητές και βέβαια έφηβοι με μαθησιακά προβλήματα δεν κινδυνεύουν, εξαιτίας αυτού του παράγοντα, να χάσουν τη σφαιρική ικανοποίηση από τη ζωή (Suldo et al., 2006).

3.5. Σκοπός της παρούσας μελέτης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της υποκειμενικής ευημερίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Διερευνάται το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και τα θετικά συναισθήματα είναι ανεπτυγμένα στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και συγκεκριμένα σε μαθητές με δυσλεξία και σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ της υποκειμενικής ευημερίας και της συναισθηματική νοημοσύνη στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 51 μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου από σχολεία της επαρχίας της Λάρνακας στην Κύπρο. Τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν το Δημοτικό σχολείο των Λευκάρων, το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο της Χοιροκοιτίας και το Γυμνάσιο Λευκάρων. Από τους συμμετέχοντες μαθητές 25 (49%) ήταν αγόρια και 26 (51%) κορίτσια. Από το συνολικό δείγμα, τα 17 (33.3%) παιδιά δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες, τα 17 (33.3%) είχαν διαγνωσμένη δυσλεξία και τα υπόλοιπα 17 (33.3%) είχαν διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Η μέση ηλικία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ήταν 11.47 έτη (τυπική απόκλιση=1.94), η μέση ηλικία για τα παιδιά με διαγνωσμένη δυσλεξία ήταν 12.59 έτη (τυπική απόκλιση= 1.31) και η μέση ηλικία για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ήταν 12.35 έτη (τυπική απόκλιση= 1.99). Το εύρος των ηλικιών των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από 9 έτη έως 15 έτη. Οι επιδόσεις των παιδιών όλου του δείγματος ήταν ένας μαθητής στην κατηγορία «αποτυχία», 15 παιδιά με «μέτρια» επίδοση, 16 παιδιά με επίδοση «καλή», 10 με «πολύ καλή» και 9 παιδιά με «άριστη» επίδοση. Τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν επίδοση «άριστα» στο μεγαλύτερο μέρος τους (9), «αποτυχία» και «μέτρια» δεν είχε κανένα παιδί, «καλή» είχε ένα παιδί και «πολύ καλή» 7 παιδιά. Τα παιδιά με δυσλεξία είχαν «μέτρια» επίδοση στο μεγαλύτερο μέρος τους (8), ένα παιδί ήταν στην κατηγορία «αποτυχία», 6 παιδιά είχαν επίδοση «καλή» και 2 «πολύ καλή». «Άριστα» δεν είχε κανένα παιδί. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν επίδοση «καλή» στο μεγαλύτερο μέρος τους (9), 7 είχαν «μέτρια» επίδοση και ένα παιδί «πολύ καλή». Δεν βρέθηκε κανένα παιδί στις κατηγορίες «αποτυχία» και «άριστα».

4.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο ήταν η Κλίμακα με τα Πρόσωπα (Faces Scale) (Andrews & Withey, 1976) (βλ. Παράρτημα) το οποίο αξιολογεί την αυτοαντίληψη των παιδιών για την ευτυχία τους. Χρησιμοποιείται μια κλίμακα τύπου Likert με επτά απλά προσωπάκια που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα, τοποθετημένα σε οριζόντια γραμμή. Τα στόματα των προσώπων κυμαίνονται από πολύ λυπημένα (καθόλου ευχαριστημένα) έως πολύ χαρούμενα (πολύ ευτυχισμένα). Τα προσωπάκια που βρίσκονται στα άκρα συνδέθηκαν με τις λέξεις «πολύ

δυστυχισμένος» και «πολύ ευτυχισμένος». Με το εργαλείο αυτό εκτιμάται το πώς νιώθουν τα παιδιά τις περισσότερες φορές και πώς ένιωθαν τη στιγμή που το συμπλήρωναν.

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθούν οι απόψεις των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τα θετικά και αρνητικά τους συναισθήματα ήταν η Κλίμακα αξιολόγησης της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσaréσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Scale) (βλ. Παράρτημα), με τα 24 στοιχεία της, η οποία σχεδιάστηκε από τους Asher et al. (1984) και στη συνέχεια αναθεωρήθηκε από τους Asher και Wheeler (1985) για να επικεντρωθεί στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν στις 24 ερωτήσεις που αποτελείτο το ερωτηματολόγιο όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορούσαν με «ναι», «όχι» ή «μερικές φορές». Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στα συναισθήματα των παιδιών που έχουν να κάνουν με τη μοναξιά (π.χ. «Είσαι μόνος χωρίς φίλους στο σχολείο;»), την κοινωνική ευαρέσκεια έναντι στη δυσaréσκεια (π.χ. «Μπορείς να συνεργάζεσαι με άλλα παιδιά στο σχολείο;»), την υποκειμενική εκτίμηση της κατάστασης από συνομηλίκους (π.χ. «Έχεις πολλούς φίλους στο σχολείο;») και με τις εκτιμήσεις του κατά πόσον οι σημαντικές διατάξεις σχέσης συναντήθηκαν (π.χ. «Υπάρχουν παιδιά στο σχολείο στα οποία θα πήγαινες να ζητήσεις βοήθεια;»). Διάσπαρτα με αυτά τα στοιχεία είναι οκτώ επιπλέον ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώνονται στα χόμπι των παιδιών ή στις προτιμώμενες δραστηριότητές τους (π.χ. «Σου αρέσει η μουσική;», «Βλέπεις πολλή τηλεόραση;»). Οι ερωτήσεις αυτές συμπεριλήφθηκαν για να βοηθήσουν τα παιδιά να αισθάνονται πιο άνετα καθώς θα αναφέρουν τη στάση τους σχετικά με τα διάφορα θέματα. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 κύριες ερωτήσεις και 8 πλήρωσης. Ο τελικός βαθμός στην κλίμακα προέκυψε από το άθροισμα των απαντήσεων των μαθητών στις κύριες ερωτήσεις. Το συνολικό άθροισμα των απαντήσεων κυμάνθηκε από 16-48. Προκειμένου να υπολογιστεί ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε αντιστροφή στις τιμές των απαντήσεων 4, 6, 8, 11, 13, 14. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ήταν 0.738.

Τέλος, για την αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) ως συστατικού της προσωπικότητας (trait EI) των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του *Ερωτηματολογίου που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών ως συστατικό της προσωπικότητας* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form, TEIQ-CF,

Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008) (βλ. Παράρτημα). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 75 προτάσεις οι οποίες αξιολογούν τη γενική ΣΝ μέσα από συγκεκριμένες εκφάνσεις της όπως: (1) προσαρμοστικότητα, (2) έκφραση συναισθημάτων, (3) αντίληψη συναισθημάτων, (4) αυτενέργεια, (5) αυτοεκτίμηση, (6) παρορμητικότητα (χαμηλή), (7) σχέσεις με συνομηλίκους, (8) αυτορρύθμιση, (9) συναισθηματική διάθεση. Η πρώτη κατηγορία «προσαρμοστικότητα» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών σχετικά με το πόσο καλά προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και ανθρώπους. Η δεύτερη κατηγορία «έκφραση συναισθημάτων» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών για το πόσο αποτελεσματικά μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Η τρίτη κατηγορία «αντίληψη συναισθημάτων» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών για το πώς ακριβώς θα προσδιορίσουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Η τέταρτη κατηγορία «αυτενέργεια» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών σχετικά με τα κίνητρά τους. Η πέμπτη κατηγορία «αυτοεκτίμηση» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών για το πόσο εκτιμούν τον εαυτό τους. Η έκτη κατηγορία «χαμηλή παρορμητικότητα» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά μπορούν να ελέγχουν τους εαυτούς τους. Η έβδομη κατηγορία «σχέσεις με συνομηλίκους» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών για την ποιότητα των σχέσεων τους με τους συμμαθητές τους. Η όγδοη κατηγορία «αυτορρύθμιση» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών σχετικά με το πόσο καλά μπορούν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Τέλος, η ένατη κατηγορία «συναισθηματική διάθεση» εξετάζει τις ανησυχίες αυτοαντίληψης των παιδιών για τη συχνότητα και ένταση που βιώνουν τα συναισθήματά τους. Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= «διαφωνώ απόλυτα», 2= «διαφωνώ», 3= «δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ», 4= «συμφωνώ» και 5= «συμφωνώ απόλυτα»). Το άθροισμα των βαθμών των απαντήσεων των μαθητών (μέγιστο άθροισμα=375, ελάχιστο άθροισμα=75) αποτελεί δείκτη της γενικής ΣΝ τους ως συστατικό της προσωπικότητάς τους. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (α) του ερωτηματολογίου ΣΝ για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών είναι 0.847.

4.3. Διαδικασία

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας μέσα από προσωπική επικοινωνία. Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα

ερωτηματολόγια της έρευνας με τη βοήθεια της ερευνήτριας, όπου ήταν αναγκαία. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον εμπιστευτικό χαρακτήρα των απαντήσεων τους και ανταποκρίθηκαν στα ερωτηματολόγια ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες συμπλήρωσής τους.

Αφού μαζεύτηκαν όλα τα ερωτηματολόγια, περάστηκαν τα δεδομένα τους μέσω της χρήσης του στατιστικού προγράμματος SPSS. Εκεί πραγματοποιήθηκε ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Πιο κάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα των συσχετίσεων.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των παιδιών στο Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire), στο Ερωτηματολόγιο Κλίμακας με τα Πρόσωπα (Faces Scale) και στο Ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας (TEIQue-CF).

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των μαθητών στις κλίμακες που αξιολογούν τη μοναξιά-κοινωνική δυσαρέσκεια, τη συναισθηματική κατάσταση τις περισσότερες φορές και τη στιγμή της μέτρησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας (n=51)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Συνολικό σκορ μοναξιάς	22,53	5,36	16	37
Συναισθήματα παιδιών τις περισσότερες φορές	6,02	0,97	2	7
Συναισθήματα παιδιών τώρα	5,76	1,27	2	7
ΣΝ-Συνολικός βαθμός	3,48	0,31	2,69	4,13
ΣΝ-Προσαρμοστικότητα	3,22	0,66	2,00	4,75
ΣΝ-Έκφραση συναισθημάτων	3,21	0,53	1,88	4,63
ΣΝ-Αντίληψη συναισθημάτων	3,44	0,50	2,13	4,38
ΣΝ-Αυτενέργεια	3,99	0,60	2,75	5,00
ΣΝ-Αυτοεκτίμηση	3,57	0,56	2,29	4,71
ΣΝ- Χαμηλή παρορμητικότητα	3,14	0,57	1,75	5,00
ΣΝ-Σχέσεις με συνομηλίκους	3,69	0,45	2,83	4,58
ΣΝ-Αυτορρύθμιση	3,50	0,54	2,25	5,00
ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση	3,45	0,58	2,25	4,63

Τα δεδομένα παρουσιάζονται ως μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή. Οι τιμές για τα συναισθήματα των παιδιών «τις περισσότερες φορές» και τα συναισθήματα των παιδιών «τώρα» κυμαίνονται από 1 μέχρι 7, όπου 1= πολύ λυπημένος, 2= λυπημένος, 3= σχεδόν λυπημένος/λίγο λυπημένος, 4= ουδέτερη συναισθηματική κατάσταση, 5= σχεδόν χαρούμενος, 6=χαρούμενος, 7=πολύ χαρούμενος. Οι τιμές για τη ΣΝ κυμαίνονται από 1 μέχρι 5, όπου 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ,

4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα. Η κατηγορία «Συνολικό σκορ μοναξιάς» απεικονίζει το συνολικό άθροισμα των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις που αξιολογούν τη μοναξιά-κοινωνική δυσαρέσκεια και κυμαίνεται από 16-48. Η κατηγορία ΣΝ-Συνολικός βαθμός απεικονίζει το μέσο όρο των απαντήσεων των παιδιών σε όλες τις ερωτήσεις και κυμαίνεται από 1 έως 5.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην κλίμακα η οποία αξιολογεί τη μοναξιά και στοιχεία κοινωνικής δυσαρέσκειας στο Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire).

Πίνακας 2

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των παιδιών στην κλίμακα που αξιολογεί τη μοναξιά και στοιχεία κοινωνικής δυσαρέσκειας

	Ναι	Μερικές φορές	Όχι
1. Σου είναι εύκολο να κάνεις καινούργιους φίλους στο σχολείο;	66,7	31,4	2,0
2. Μιλάς με άλλα παιδιά στο σχολείο;	78,4	19,6	2,0
3. Μπορείς να συνεργάζεσαι με άλλα παιδιά στο σχολείο;	76,5	23,5	-
4. Σου είναι δύσκολο να κάνεις φίλους στο σχολείο;	11,8	35,3	52,9
5. Έχεις πολλούς φίλους στο σχολείο;	62,7	23,5	13,7
6. Νιώθεις μοναξιά στο σχολείο;	7,8	25,5	66,7
7. Όταν χρειάζεσαι κάποιο φίλο στο σχολείο, υπάρχει κάποιος για σένα;	74,5	19,6	5,9
8. Σου είναι δύσκολο να κάνεις τα άλλα παιδιά να σε συμπαθήσουν;	15,7	51,0	33,3
9. Παίζεις με άλλα παιδιά στο σχολείο;	78,4	15,7	5,9
10. Τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;	70,6	27,5	2,0
11. Νιώθεις ότι δεν σου δίνουν σημασία στο σχολείο;	17,6	27,5	54,9
12. Υπάρχουν παιδιά στο σχολείο στα οποία θα πήγαίνες να ζητήσεις βοήθεια;	58,8	27,5	13,7
13. Σου είναι δύσκολο να τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;	11,8	31,4	56,9
14. Είσαι μόνος χωρίς φίλους στο σχολείο;	5,9	17,6	76,5
15. Τα παιδιά στο σχολείο σε συμπαθούν;	72,5	23,5	3,9
16. Έχεις φίλους στο σχολείο;	88,2	9,8	2,0

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αφορούν στα συναισθήματα και τη μοναξιά και στις εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, τη μοναξιά, τα συναισθήματα των παιδιών τις περισσότερες φορές και τα συναισθήματα των παιδιών τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης Spearman.

Αρνητικές σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του συνολικού σκορ μοναξιάς των παιδιών και της προσαρμοστικότητας ως έκφραση της ΣΝ τους ($r = -0,315$, $p < 0,05$). Δηλαδή, τα παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένη μοναξιά, δεν προσαρμόζονται πολύ εύκολα σε καινούριες καταστάσεις και ανθρώπους. Επιπλέον, αρνητικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του συνολικού σκορ μοναξιάς και της αυτοεκτίμησης ($r = -0,301$, $p < 0,05$), των σχέσεων με τους συνομηλίκους ($r = -0,455$, $p < 0,01$), της συναισθηματικής διάθεσης ($r = -0,342$, $p < 0,05$) και του συνολικού βαθμού ως έκφραση της ΣΝ των μαθητών ($r = -0,326$, $p < 0,05$). Δηλαδή, τα παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένη μοναξιά δεν έχουν πολύ υψηλή εκτίμηση για τον εαυτό τους, δεν έχουν και τόσο υψηλής ποιότητας σχέσεις με τους συμμαθητές τους, δε βιώνουν τα συναισθήματα τους σε μεγάλη ένταση και συχνότητα και δεν έχουν σχετικά υψηλή ΣΝ. Επιπρόσθετα, κατά τη συσχέτιση των 3 ερωτηματολογίων μεταξύ τους, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της κατηγορίας «Συναισθήματα παιδιών τις περισσότερες φορές» από το ερωτηματολόγιο που εξετάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών για την ευτυχία τους και της κατηγορίας «ΣΝ- Έκφραση συναισθημάτων» από το ερωτηματολόγιο που εξετάζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως συστατικό της προσωπικότητας (trait EI) των παιδιών ($r = 0,346$, $p < 0,05$). Θετική συσχέτιση προέκυψε, επίσης, μεταξύ της κατηγορίας «Συναισθήματα παιδιών τις περισσότερες φορές» και των κατηγοριών «ΣΝ- Αντίληψη συναισθημάτων» ($r = 0,350$, $p < 0,05$), «ΣΝ- Αυτοεκτίμηση» ($r = 0,369$, $p < 0,01$), «ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση» ($r = 0,346$, $p < 0,05$) και «ΣΝ- Συνολικός βαθμός» ($r = 0,297$, $p < 0,05$). Τέλος, θετική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της κατηγορίας «Συναισθήματα παιδιών τώρα» και των κατηγοριών «ΣΝ- Προσαρμοστικότητα» ($r = 0,278$, $p < 0,05$), «ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση» ($r = 0,407$, $p < 0,01$) και «ΣΝ- Συνολικός βαθμός» ($r = 0,375$, $p < 0,01$).

Πίνακας 3

Συσχετίσεις Spearman ανάμεσα στις μεταβλητές που αφορούν στα συναισθήματα και τη μοναξιά και στις εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών

	Συνολικό σκορ μοναξιάς	Συναισθήματα παιδιών τις περισσότερες φορές	Συναισθήματα παιδιών τώρα
ΣΝ-Προσαρμοστικότητα	-,315*	,028	,278*
ΣΝ-Έκφραση συναισθημάτων	-,249	,346*	,222
ΣΝ-Αντίληψη συναισθημάτων	-,178	,350*	,123
ΣΝ-Αυτενέργεια	-,064	,041	,103
ΣΝ-Αυτοεκτίμηση	-,301*	,369**	,194
ΣΝ- Χαμηλή παρορμητικότητα	,147	,032	,176
ΣΝ-Σχέσεις με συνομηλίκους	-,455**	,186	,257
ΣΝ-Αυτορρύθμιση	-,046	,178	,273
ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση	-,342*	,346*	,407**
ΣΝ-Συνολικός βαθμός	-,326*	,297*	,375**

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Προκειμένου να συγκριθούν οι μέσοι όροι των τριών ομάδων μαθητών (χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με δυσλεξία, με ΔΕΠ-Υ) ως προς τις μεταβλητές που εξετάζει η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA-one way).

Πίνακας 4

Διαφορές μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας

	Μαθητές με δυσλεξία (n=17)		Μαθητές με ΔΕΠ-Υ (n=17)		Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (n=17)		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	F ₂	P
Συνολικό σκορ μοναξιάς	22,88	4.95	22	4.86	22.71	6.41	0.13	0.88(ns)

Συναισθήματα παιδιών τις περισσότερες φορές	6.24	0.75	6.06	1.30	5.76	0.75	1.02	0.37(ns)
Συναισθήματα παιδιών τώρα	5.71	1.49	6.06	0.90	5.53	1.38	0.75	0.48(ns)
ΣΝ-Συνολικός βαθμός	3.36	0.26	3.45	0.29	3.63	0.33	3.71	0.03*
ΣΝ-Προσαρμοστικότητα	2.93	0.55	3.24	0.54	3.49	0.84	3.34	0.04*
ΣΝ-Έκφραση συναισθημάτων	3.21	0.49	3.33	0.46	3.10	0.64	0.83	0.44(ns)
ΣΝ-Αντίληψη συναισθημάτων	3.37	0.62	3.52	0.33	3.43	0.52	0.41	0.67(ns)
ΣΝ-Αυτενέργεια	3.71	0.55	3.79	0.43	4.46	0.53	11.03	0.00**
ΣΝ-Αυτοεκτίμηση	3.61	0.52	3.71	0.57	3.39	0.58	1.56	0.22(ns)
ΣΝ- Χαμηλή παρορμητικότητα	3.07	0.45	2.92	0.54	3.43	0.60	4.21	0.02*
ΣΝ-Σχέσεις με συνομηλίκους	3.54	0.43	3.66	0.43	3.87	0.44	2.54	0.09(ns)
ΣΝ-Αυτορρύθμιση	3.32	0.37	3.30	0.59	3.88	0.46	7.64	0.00**
ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση	3.40	0.59	3.51	0.60	3.46	0.57	0.15	0.86(ns)

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων μαθητών στη ΣΝ τους και σε εκφάνσεις της ΣΝ. Σύμφωνα με τον πίνακα 4, η τιμή του p δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κατηγορίας «Σύγκριση μέσων όρων» και των κατηγοριών «ΣΝ- Συνολικός βαθμός» ($p=0,03<0,05$), «ΣΝ- Προσαρμοστικότητα» ($p=0,04<0,05$), «ΣΝ- Αυτενέργεια» ($p=0,00<0,01$), «ΣΝ- Χαμηλή παρορμητικότητα» ($p=0,02<0,05$) και «ΣΝ- Αυτορρύθμιση» ($p=0,00<0,01$).

Οι post hoc αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφού προηγουμένως εφαρμόστηκε η διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο συνολικό βαθμό της ΣΝ παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία ($p=.03$) με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Επιπλέον, στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει στην προσαρμοστικότητα ως έκφραση της ΣΝ μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία ($p=.04$) με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Με την εφαρμογή του στατιστικού

κριτηρίου t-test παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτενέργεια ως έκφανση της ΣΝ ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και σ' αυτούς που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία ($p=.00$) με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Στην κατηγορία αυτή («ΣΝ- Αυτενέργεια») παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές που έχουν διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ ($p=.01$) με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην χαμηλή παρορμητικότητα ως έκφανση της ΣΝ μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που έχουν διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ ($p=.02$) με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην αυτορρύθμιση ως έκφανση της ΣΝ μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία ($p=.05$) με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Στην κατηγορία αυτή («ΣΝ- Αυτορρύθμιση») παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές που είναι διαγνωσμένοι με ΔΕΠ-Υ ($p=.04$) με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ.

Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει τη ΣΝ, τη συναισθηματική κατάσταση και τις απόψεις σχετικά με τη μοναξιά στο σχολείο ενός δείγματος μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην Κύπρο. Επιπλέον, εξετάστηκαν συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών και διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, κατά μέσο όρο, οι μαθητές δεν παρουσιάζουν μεγάλη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια. Παράλληλα, κατά μέσο όρο, οι μαθητές φαίνεται να εκδηλώνουν, με βάση τις αυτοαναφορές τους, υψηλό επίπεδο ΣΝ.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του συνολικού σκορ μοναξιάς των παιδιών και της προσαρμοστικότητας ως έκφραση της ΣΝ τους. Δηλαδή, όσο μειώνεται η μοναξιά που νιώθουν τα παιδιά τόσο αυξάνεται η προσαρμοστικότητά τους. Επομένως, τα παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς δεν έχουν πολύ καλή προσαρμοστικότητα σε καινούριες καταστάσεις και ανθρώπους. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Mavrouveli και συν. της (2008), οι οποίοι διαπίστωσαν πως τα παιδιά έχουν καλύτερη προσαρμογή και γίνονται αποδεκτά καθώς μειώνονται τα επίπεδα μοναξιάς. Επιπρόσθετα, αρνητικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στο συνολικό σκορ μοναξιάς και στην αυτοεκτίμηση, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στη συναισθηματική διάθεση και στο συνολικό βαθμό ως έκφραση της ΣΝ των μαθητών. Δηλαδή, όσο μειώνονται τα επίπεδα μοναξιάς των παιδιών, τόσο αυξάνεται η εκτίμηση για τον εαυτό τους, η ποιότητα των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους, η ένταση και συχνότητα στην οποία βιώνουν τα συναισθήματά τους και γενικά η συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της κατηγορίας «Συναισθήματα παιδιών τις περισσότερες φορές» από το ερωτηματολόγιο που εξετάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών για την ευτυχία τους και των κατηγοριών «ΣΝ- Έκφραση συναισθημάτων», «ΣΝ- Αντίληψη συναισθημάτων», «ΣΝ- Αυτοεκτίμηση», «ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση» και «ΣΝ- Συνολικός βαθμός» από το ερωτηματολόγιο που εξετάζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως συστατικό της προσωπικότητας των παιδιών. Αυτά υποδεικνύουν ότι όσο αυξάνονται (πιο θετικά) τα συναισθήματα των παιδιών που βιώνουν τις περισσότερες φορές, τόσο αυξάνονται η έκφραση και η αντίληψη των συναισθημάτων τους, η εκτίμηση που έχουν

για τον εαυτό τους, η ένταση και συχνότητα που βιώνουν τα συναισθήματά τους και γενικότερα ο βαθμός ΣΝ τους. Επιπλέον, θετική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της κατηγορίας «Συναισθήματα παιδιών τώρα» και των κατηγοριών «ΣΝ- Προσαρμοστικότητα», «ΣΝ- Συναισθηματική διάθεση» και «ΣΝ- Συνολικός βαθμός», κάτι το οποίο υποδεικνύει ότι όσο αυξάνονται (πιο θετικά) τα συναισθήματα των παιδιών την ώρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τόσο αυξάνεται η προσαρμοστικότητά τους σε καινούριες καταστάσεις και ανθρώπους, η συναισθηματική τους διάθεση δηλαδή η συχνότητα και ένταση που βιώνουν τα συναισθήματά τους και γενικότερα ο βαθμός ΣΝ τους.

Σχετικά με τους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατηγορία «Σύγκριση μέσων όρων» και στις κατηγορίες «ΣΝ- Συνολικός βαθμός», «ΣΝ- Προσαρμοστικότητα», «ΣΝ- Αυτενέργεια», «ΣΝ- Χαμηλή παρορμητικότητα» και «ΣΝ- Αυτορρύθμιση». Στατιστικά σημαντικές διαφορές στο συνολικό βαθμό της ΣΝ παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία, με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Επιπρόσθετα, στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει στην προσαρμοστικότητα ως έκφανση της ΣΝ ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία, με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρχε στην αυτενέργεια ως έκφανση της ΣΝ μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία, με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Παράλληλα, στην κατηγορία «ΣΝ- Αυτενέργεια» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών που έχουν διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ, με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην χαμηλή παρορμητικότητα ως έκφανση της ΣΝ ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και σ' αυτούς που έχουν διαγνωσμένη ΔΕΠ-Υ, με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν και πάλι υψηλότερη ΣΝ. Και τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην αυτορρύθμιση ως έκφανση της ΣΝ ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές που έχουν διαγνωσμένη δυσλεξία, με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ. Ταυτόχρονα, στην κατηγορία αυτή («ΣΝ- Αυτορρύθμιση») παρατηρήθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά και μεταξύ των μαθητών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών που είναι διαγνωσμένοι με ΔΕΠ-Υ, με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν υψηλότερη ΣΝ.

Επομένως, τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν και υπογραμμίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ΣΝ στη συναισθηματική κατάσταση και στη μοναξιά των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν αρχικά ο μικρός αριθμός του δείγματος κι αυτό γιατί στις περιοχές όπου μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια δεν υπήρχε μεγάλος αριθμός παιδιών με τις συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του μικρού πληθυσμού των περιοχών αυτών. Άλλο περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι η δειγματοληψία δεν ήταν αντιπροσωπευτική αλλά το δείγμα ήταν διαθέσιμο. Τρίτος περιορισμός ήταν η μοναδική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων για τη ΣΝ, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μέθοδος της αυτοαναφοράς είναι χρήσιμη, αξιόπιστη και οικονομική, αλλά η παράλληλη χρήση και άλλων μεθόδων μπορεί να δώσει περισσότερες πληροφορίες. Δηλαδή, για την αξιολόγηση της ΣΝ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και πέραν του εργαλείου της αυτοαναφοράς και εργαλείο παρατήρησης, συνέντευξης καθώς και να ρωτηθούν οι γονείς τους, οι εκπαιδευτικοί και οι φίλοι τους. Επομένως, σε μια επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας προτείνεται να αξιολογηθούν και κοινωνικοί παράγοντες μέσα από μια κοινωνιομετρική αξιολόγηση και ένα μεγαλύτερο δείγμα για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναστασίου, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ-Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α., & Κουβαβά, Σ. (2010). *Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 16, 162-180.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Β' εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλογεράκη, Ξ. (2011). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Μαθησιακές δυσκολίες, Ψυχοκοινωνικές διαφοροποιήσεις παιδιών, Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών 2010-2011, Θεματικό Πεδίο 1β: Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού.

Κουράκης, Ι.Ε. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών*. Αθήνα: Έλλην.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (υπό δημοσίευση). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Επιστήμες Αγωγής.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μάρκου, Σ.Ν. (1993). *Δυσλεξία Αριστεροχειρία Κινητική Αδεξιότητα Υπερκινητικότητα-Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Κεφάλαιο Στ'. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

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

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο Δυσλεξικός έφηβος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 54-63.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».
- Πόρποδας, Κ. (1988). *Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1990). *Δυσλεξία*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκλατινιώτη, Ε. & Εγγλέζου, Σ. (2007). Στο Ευεξία: *Διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα: Πότε αποτελούν διαταραχή;*, 41, 86-89.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξένη βιβλιογραφία

- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: AN investigation of Self-esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*, 12, 256-275.
- Alexander-Passe, N. (2007). The Sources and Manifestations of Stress Amongst School-aged Dyslexics, Compared with Sibling Controls. *Dyslexia*, 291-313.
- Andrews, F.M., & Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Bannatyne, A. (1971). Language, reading and learning disabilities: *Psychology, neuropsychology, diagnosis and remediation*. Springfield, IL: Thomas, 42-45.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, 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*, 363-388, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bateman, B.D. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed.), *Learning disorders*, Vol. I, Seattle: Special Child, 219-239.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Boetsch, F.A., Green, P.A., & Pennington, B.F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
- Carroll, J.M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.
- Costa, P.T., & McCrae, J.R.R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Davis, S.K., & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence as a moderator of stressor-mental health relations in adolescence: Evidence for specificity. *Personality and Individual Differences*, 52, 100-105.
- DeNeve, K.M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity of positive versus negative effect. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp 119-139). New York: Pergamon.

- Diener, E., & Seligman, M.E.R. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 31(1), 81-84.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of Pife. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- DuPaul, G.J., Junod, R.E.V., & Flammer, L.M. (2006). *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings-A handbook for practice*. Edited by: Mennuti R.B., Freeman A., Christner R.W., Edt: Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London.
- Everatt, J., Weeks, S., & Brooks, P. (2008). Profiles of Strengths and Weaknesses in Dyslexia and Other Learning Difficulties. *Dyslexia*, 16-41.
- Fogle, L., Huebner, E.S., & Laughlin, J.E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediated models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind. *The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs, N. (1995). (October 2). The EQ Factor. *Time*, 60-68.
- Gilman, R., & Huebner, E.S. (2000). Review of Life Satisfaction Measures for Adolescents. *Behavior Change*, 17(3), 178-195.
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Greenspoon, P.J., & Saklofke, D.H. (2001). Toward an intergration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81-108.
- Holder, M.D., & Coleman, B. (2009). The Contribution of Social Relationships to Children's Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349.
- Huebner, E.S., Gilman, R., & Laughlin, J.E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.

- Kirk, S. (1969). Foreword in J. McCarthy. *Children with Specific Learning Disabilities*. Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1989). *Education of Exceptional Children* (6th ed.), Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Machanick, S. (1973). Learning Disabilities in Childhood. Some guidelines and cautions. *S.A. Medical Journal*, 1123-1126.
- Martiniz, R.S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411-420.
- Mavroveli, S., & Sanchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., & Sangareau, Y. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, K., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 77(4), 433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.

- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item book let*, v1.1. Research version. Toronto, Ontario, Canada: MSH Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McGillivray, J.A., & Baker, K.L. (2009). Effects of Comorbid ADHD With Learning Disabilities on Anxiety, Depression, and Aggression in Adults. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 525-531.
- Meltzer, I., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R., & Rodili, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 99-108.
- Mugnaini, D., Lassi, S., Malfa, G.L., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World J Pediatr*, 5(4), 255-264.
- Myklebust, H., Learning Disabilities: Definition and Overview, In Myklebust, H., (Ed.), *Progress in Learning Disabilities*, Vol. I, New York, N.Y.: Grune and Stratton, 1-16.
- Nixon, E. (2001). The Social Competence of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A review of the Literature. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(4), 172-180.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100.
- Pellegrini, A.D., & Blatchford, P. (2000). *Children's Interactions at School: Interactions with Peers and Teachers*. U.K.: Hooder Education.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

- Petrides, K.V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British Journal of Education Psychology*, 75, 239-255.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Qualter, P., Gardner, K.J., & Whiteley, H.E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and emotional implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
- Ranschburg, P. (1916). *Die Leseschwache (Legasthenie) and Rechenchwache (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments*. Berlin: Springer.
- Rock, E.E., Fessler, M.A., & Church R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-263.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*, *Imagine, Cogn, Pers*, 9, 185-211.
- Selikowitz, M. (1998). *Dyslexia and other learning difficulties. The facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Singer, E. (2005). The strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Singer, E. (2008). Coping with Academic Failure, a Study of Dutch Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314-333.
- Suldo, S.M., Riley, K.N., & Shaffer, E.J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-580.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140.

- Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Vellutino, F.R. (1987). *Dyslexia*. Scientific American, 256, 200-207.
- Vellutino, F.R., Pruzek, R., Steger, J.A., & Meshoulan, V. (1973). Immediate visual recall in poor readers as a function of orthographic-linguistic-familiarity. *Cortex*, 9, 368-384.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* (Research Report No. 456). Nottingham, England: Department for Education and Skills.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (1998). Students with learning disabilities at risk in the middle school: stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65(1), 91-100.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom*. London: Routledge Falmer.

Διαδίκτυο

- http://www.psychiatry24x7.gr/bgdisplay.jhtml?itemname=adhd_about
- http://www.janssen-cilag.gr/bgdisplay.jhtml?itemname=adhd_affect_life&product=none#

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρακάτω υπάρχουν προσωπάκια που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα. Κύκλωσε το προσωπάκι εκείνο που δείχνει πως νιώθεις τις περισσότερες φορές.



Τώρα κύκλωσε το προσωπάκι εκείνο που δείχνει πως νιώθεις τώρα.



Τώρα συμπλήρωσε:

Είσαι: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Έχεις αδέρφια: Ναι ☐ Όχι ☐

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Πόσων χρόνων είσαι;

Πόσα αδέρφια έχεις;

Τι δουλειά κάνει η μαμά σου;

Τι δουλειά κάνεις ο μπαμπάς σου;

Ποιο είναι το αγαπημένο σου χόμπι;

Με τι βαθμό τελείωσες την προηγούμενη τάξη;

Ερωτηματολόγιο

Οδηγίες Συμπλήρωσης

Παρακάτω θα βρεις μία σειρά από ερωτήσεις για σένα. Για καθεμιά από τις ερωτήσεις αυτές, κύκλωσε την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

Κύκλωσε τον αριθμό:

1

2

3

Αν η απάντησή σου είναι:

Ναι

Μερικές φορές

Όχι

Μην ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις!

		Ναι	Μερικές φορές	Όχι
1	Σου είναι εύκολο να κάνεις καινούργιους φίλους στο σχολείο;	1	2	3
2	Σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία;	1	2	3
3	Μιλάς με άλλα παιδιά στο σχολείο;	1	2	3
4	Μπορείς να συνεργάζεσαι με άλλα παιδιά στο σχολείο;	1	2	3
5	Βλέπεις πολλή τηλεόραση;	1	2	3
6	Σου είναι δύσκολο να κάνεις φίλους στο σχολείο;	1	2	3
7	Σου αρέσει το σχολείο;	1	2	3
8	Έχεις πολλούς φίλους στο σχολείο;	1	2	3
9	Νιώθεις μοναξιά στο σχολείο;	1	2	3
10	Όταν χρειάζεσαι κάποιο φίλο στο σχολείο, υπάρχει κάποιος για σένα;	1	2	3
11	Ασχολείσαι με τον αθλητισμό;	1	2	3
12	Σου είναι δύσκολο να κάνεις τα άλλα τα παιδιά να σε συμπαθήσουν;	1	2	3
13	Σου αρέσουν τα μαθηματικά;	1	2	3
14	Παίζεις με άλλα παιδιά στο σχολείο;	1	2	3
15	Σου αρέσει η μουσική;	1	2	3
16	Τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;	1	2	3

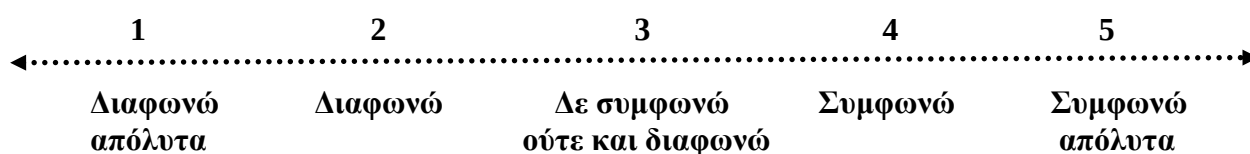
17	Νιώθεις ότι δε σου δίνουν σημασία στο σχολείο;	1	2	3
18	Υπάρχουν παιδιά στο σχολείο στα οποία θα πήγαινες να ζητήσεις βοήθεια;	1	2	3
19	Σου αρέσει η ζωγραφική;	1	2	3
20	Σου είναι δύσκολο να τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;	1	2	3
21	Είσαι μόνος χωρίς φίλους στο σχολείο;	1	2	3
22	Τα παιδιά στο σχολείο σε συμπαθούν;	1	2	3
23	Σου αρέσουν τα επιτραπέζια παιχνίδια;	1	2	3
24	Έχεις φίλους στο σχολείο;	1	2	3

TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD FORM

S. Mavroveli & K.V. Petrides, Institute of Education, University of London

ΟΔΗΓΙΕΣ

- ☐ Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- ☐ Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- ☐ Απάντησε όσο πιο γρήγορα μπορείς και μη σκέφτεσαι πάρα πολύ τις ερωτήσεις.
- ☐ Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.



	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Όταν νιώθω λυπημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.	1	2	3	4	5
2. Μου είναι εύκολα να δείξω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
3. Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.	1	2	3	4	5
4. Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.	1	2	3	4	5
5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι.	1	2	3	4	5
6. Δε μου αρέσει να μελετώ πολύ.	1	2	3	4	5
7. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.	1	2	3	4	5
8. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
9. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δε μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
10. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	1	2	3	4	5
13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.	1	2	3	4	5
14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5

15. Δε μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.	1	2	3	4	5
16. Μπορώ να συνηθίσω εύκολα καινούρια πράγματα.	1	2	3	4	5
17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.	1	2	3	4	5
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
21. Είμαι συχνά αναστατωμένος.	1	2	3	4	5
22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
23. Έχω πολλούς φίλους.	1	2	3	4	5
24. Δε μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.	1	2	3	4	5
25. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.	1	2	3	4	5
26. Δε μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	2	3	4	5
27. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
28. Εύκολα μπορώ να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορώ να ελέγξω το θυμό μου.	1	2	3	4	5
30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι λυπημένος.	1	2	3	4	5
31. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
33. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.	1	2	3	4	5
34. Δε μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
35. Συνήθως, είμαι χαρούμενος.	1	2	3	4	5
36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
37. Συχνά, νιώθω λυπημένος.	1	2	3	4	5
38. Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.	1	2	3	4	5

39. Θέλω να τα κάνω όλα πολύ καλά.	1	2	3	4	5
40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.	1	2	3	4	5
41. Κάνω ό,τι θέλω χωρίς να σκέφτομαι και πολύ.	1	2	3	4	5
42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.	1	2	3	4	5
44. Συνήθως λέω πράγματα που δεν εννοώ.	1	2	3	4	5
45. Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	1	2	3	4	5
46. Τα πάω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
47. Συχνά, μπλέκομαι σε τσακωμούς.	1	2	3	4	5
48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.	1	2	3	4	5
51. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.	1	2	3	4	5
53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
55. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούρια πράγματα.	1	2	3	4	5
57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.	1	2	3	4	5
59. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
60. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5

61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.	1	2	3	4	5
63. Συνήθως είμαι σε κακή διάθεση.	1	2	3	4	5
64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
65. Δε ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
66. Συνήθως, δεν τσακώνομαι με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.	1	2	3	4	5
68. Νιώθω συχνά θυμωμένος.	1	2	3	4	5
69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5
70. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
71. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος.	1	2	3	4	5
72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
74. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δε μου αρέσει.	1	2	3	4	5



Απάντησες σε όλες τις
ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε τελείωσες!!!
Σ' ευχαριστώ!