

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της ΜΑΡΙΑΣ ΦΟΥΣΚΑ ΒΟΝΔΙΚΑΚΗ

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτεπάρκεια και Κίνητρα Μάθησης
σε μαθητές δημοτικού σχολείου

ΑΘΗΝΑ, Φεβρουάριος 2010

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την..... από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Αικ.Μαριδάκη-Κασσωτάκη (επιβλέπουσα)	Καθηγήτρια	
Αικ.Αντωνοπούλου	Λέκτορας	
Δ. Ζμπάινος	Λέκτορας	

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	14
1.1. Ιστορική αναδρομή – Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	14
1.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολική επίδοση.....	21
1.3. Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε άλλους τομείς ανάπτυξης	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΙΝΗΤΡΑ.....	32
2.1. Ορισμοί – Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	32
2.2. Εξωτερικά κίνητρα –εσωτερικά κίνητρα.....	33
2.3. Οι σημαντικότερες θεωρίες γύρω από τα κίνητρα.....	36
2.3.1. Η θεωρία Dunning	36
2.3.2. Η θεωρία Keller	37
2.3.3. Η θεωρία επαυξητικής και πλήρης υπόστασης.....	38
2.3.4. Η συστημική προσέγγιση.....	39
2.3.5. Η γνωστική προσέγγιση Pintrich	40
2.3.6 Η θεωρία στόχων.....	41
2.3.7. Θεωρίες με βάση την αυτορρύθμιση	44
2.3.7.1 Αυτορρύθμιση	44
2.3.7.2. Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού	46
2.4. Κίνητρα και προσωπικότητα	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ	52
3.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις	52
3.2. Έρευνες γύρω από την αυτεπάρκεια.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ.....	64
4.1 Ορισμοί – Εννοιολογικές διασαφήσεις	64
4.2. Συναισθήματα και μάθηση	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	69
5.1 Ανάλυση ρίσκου	69
5.2.Η θεωρία ροής.....	70
5.3.Τα συναισθήματα στη θεωρία στόχων.....	73
5.4.Κίνητρα προσέγγισης και αποφυγής.....	75
5.5.Τα συναισθήματα επιδόσεων	78
5.6.Συμπεράσματα	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΣ.....	91
6.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	91
6.2.Ερευνητικά ερωτήματα.....	91
6.3.Οι μεταβλητές στην έρευνα	91
6.4.Δειγματοληψία	92
6.5.Συμμετέχοντες	93
6.6. Ερευνητικά Εργαλεία.....	95
6.7.Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων –διεξαγωγή της έρευνας.....	98
6.8.Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης και ερευνητικών δεδομένων	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	143

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτεπάρκειας με τα κίνητρα μάθησης σε μαθητές δημοτικού σχολείου.

Ως γονείς και εκπαιδευτικοί αναρωτιόμαστε τι κάνει το μαθητή υπεύθυνο να θέτει μαθησιακούς στόχους, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες, ευέλικτες στρατηγικές, να συμμετέχει ενεργά και να έχει κίνητρα μάθησης. Σίγουρα η απάντηση δεν είναι μονολεκτική καθώς εμπλέκονται πολλοί παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι το συναίσθημα και κατ'επέκταση η συναισθηματική νοημοσύνη. Πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι μίλησαν για το ρόλο του συναισθήματος σε όλους τους τομείς της ζωής.

Μετά από εκτενή ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας δε βρέθηκε έρευνα που να μελετά τις συγκεκριμένες σχέσεις ιδίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Όμως υπάρχουν αρκετές έρευνες που δείχνουν τη σημασία των συναισθημάτων στη διαδικασία μάθησης και στην ανάπτυξη κινήτρων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω, τους μαθητές των δημοτικών σχολείων του Καρλοβασίου και του Μαραθοκάμπου Σάμου, οι οποίοι με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Θα ήθελα αν ευχαριστήσω τους καθηγητές μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, που με ενέπνευσαν για την εργασία αυτή και ιδιαιτέρως, την κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου, η οποία με στήριξε, με βοήθησε και με καθοδήγησε σε όλα τα στάδια της εργασίας μου. Ξεχωριστές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην κ. Stella Mavroveli για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου για τη συναισθηματική νοημοσύνη TEIQue-CF και την πολύτιμη βοήθεια της. Ευχαριστώ τέλος την οικογένεια μου, που ήταν

κοντά μου ψυχολογικά και ηθικά σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών .

Φούσκα Βονδικάκη Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό Υπόβαθρο: Κίνητρα, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, ορίζουν το πλαίσιο μάθησης στη σχολική τάξη. Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που ενσωματώνουν τα συναισθήματα στα κίνητρα μάθησης, όπως η θεωρία ροής (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993), η θεωρία στόχων (Linnenbrink & Pintrich, 2002) και η θεωρία ελέγχου και αξιών (Pekrun 1992). Οι Feshbach & Feshbach (1987) και οι Chen, Rubin και Li (1997) αναφέρουν ότι οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη είναι αυτοί που έχουν συνήθως και τις πιο καλές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Σκοπός: Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, τη αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις σε μαθητές που βρίσκονται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Δείγμα: Στην έρευνά μας συμμετείχαν 145 μαθητές δημοτικών σχολείων της Σάμου, ηλικίας 9-12 ετών (μέσος όρος ηλικίας: 10,8 έτη, τυπική απόκλιση= 0,9). Από τους συμμετέχοντες μαθητές 74 ήταν αγόρια και 71 κορίτσια.

Διαδικασία: Οι μαθητές συμπλήρωσαν (α) το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form-TEIQue-CF, (Mavroveli et al., 2008) που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του παιδιού, (β) το ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τα κίνητρα για τη σχολική μάθηση (Κακαβούλης, 1984) και (γ) το ερωτηματολόγιο αυτεπάρκειας Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) (Muris, 2001).

Αποτελέσματα: Βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ΣΝ, την αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Η ΣΝ σχετίζεται σημαντικά με τη αυτεπάρκεια και μπορεί να την προβλέψει. Η ΣΝ και η αυτεπάρκεια

σχετίζονται με τα κίνητρα μάθησης, στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, χωρίς να υπάρχει σημαντική επίδραση.

Συμπεράσματα: Η συσχέτιση ανάμεσα στη ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκεια οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν και επιπλέον ότι και άλλες γνωστικές διεργασίες εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάπτυξης και διαμόρφωσης κινήτρων. Παρότι τα συναισθήματα και η αυτεπάρκεια δεν είναι οι μόνοι καθοριστικοί παράγοντες στα κίνητρα μάθησης είναι σημαντικοί και οι δυο στη διαδικασία αυτή. Σκόπιμο θα ήταν μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν στη μέτρηση και ερμηνεία των συναισθημάτων στο πλαίσιο μάθησης

ABSTRACT

Theoretical background: Cognitive, motivational, and affective characteristics define classroom context. Many theories include the examination of feelings in the learning motives, such as the flow theory (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993), the achievement goal theory (Linnenbrink & Pintrich, 2002) and the control-value theory (Pekrun 1992). Feshbach & Feshbach (1987) and Chen, Rubin & Li (1997) point out that high achievers in the school classroom are those who have a good relationship with their teachers and peers.

Aims: The main aim was to examine the relationship between Trait Emotional Intelligence (EI), self-efficacy and learning motives in middle and late childhood.

Sample: In this research 145 pupils of primary schools of Samos island participated, aged between 9 and 12 years (mean: 10.8years, s.d.: 0.9 year). Of the participating pupils 71 were girls and 74 were boys.

Method: Pupils completed the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form (TEIQue-CF), (Mavroveli et al., 2008), the Greek version of the Academic Motivation Self Rating Inventory (Entwistle, 1968; Kakavoulis, 1984) and the Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) (Muris, 2001).

Results: Trait EI and self efficacy were positively related to learning motives. Trait EI scores positively related to self efficacy scores and trait EI was found to be a significant predictor of self efficacy.

Conclusions: The link between trait EI, self-efficacy and learning motives suggests that these factors not only interrelate but also are influenced by other common underpinning factors in primary school children. Although

emotions and self efficacy are not the only determinants of learning motives, they are certainly important components. In the future, research needs to address how to evaluate and interpret social, cognitive and emotional components in a learning environment.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κλειδί στη μάθηση είναι τα κίνητρα. Είναι η δύναμη που κινητοποιεί το μαθητή να παραμείνει συγκεντρωμένος, προσανατολισμένος στο στόχο του, να επιλέγει αποτελεσματικές γνωστικές στρατηγικές, να αναχαιτίζει οτιδήποτε τον αποσπά από το έργο του. Υπόθεση όχι τόσο εύκολη. Κι όμως συναντάμε, ευτυχώς συχνά, στις τάξεις μας τέτοιους μαθητές. Όπως επίσης συναντάμε μαθητές που προσαρμόζονται εύκολα, τους αρέσει να βρίσκονται μπροστά σε νέες καταστάσεις, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να τα ελέγχουν, να έχουν αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων και να μπαίνουν εύκολα στη θέση των άλλων. Αυτό το σύνολο γνωρισμάτων συνθέτει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Μήπως σχετίζονται τα δυο παραπάνω; Ο μαθητής με υψηλή ΣΝ είναι και ο μαθητής με κίνητρα μάθησης; Στα κίνητρα μάθησης καθοριστικός παράγοντας είναι η αυτεπάρκεια, η ισχυρή πεποίθηση πως μπορεί να πετύχει κάποιος αυτό για το οποίο προσπαθεί. Η αυτεπάρκεια είναι ανεξάρτητη από τις πραγματικές ικανότητες και σχετίζεται με τον κινητοποιημένο μαθητή;

Στα ερωτήματα αυτά προσπαθεί να απαντήσει η παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί η σχέση της ΣΝ και της αυτεπάρκειας με τα κίνητρα μάθησης.

Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι είχαν μιλήσει για τη σημασία του συναισθήματος σε κάθε στάδιο στη ζωή του ανθρώπου. Ο Παρμενίδης μίλησε για το συναίσθημα του έρωτα, ο Εμπεδοκλής μίλησε για τα συναισθήματα της φιλίας και του μίσους, ο Ηράκλειτος συνδέει τα συναισθήματα με σωματικά συμπτώματα και ο Ιπποκράτης συνδέει τα συναισθήματα με σωματικές ασθένειες. Ο Πρωταγόρας μίλησε για τα αισθήματα, τα συναισθήματα και τις

επιθυμίες που συνθέτουν τη ψυχική ζωή του ανθρώπου. Ο Σωκράτης επίσης τονίζει την αρετή της αυτοκυριαρχίας. Ο Δημόκριτος συνδέει την καθαρή γνώση με τη συναισθηματική γαλήνη και ο Πλάτων, στην πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία για τα συναισθήματα, τονίζει τον έλεγχο και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Ο Αριστοτέλης περιγράφει τα συναισθήματα ως διαθέσεις και προσωρινές καταστάσεις του νου κι όχι ως ιδιότητες του χαρακτήρα και τονίζει τη σημασία του ελέγχου του θυμού προς το σωστό πρόσωπο, στο σωστό χρόνο με το σωστό τρόπο και βαθμό για το σωστό σκοπό (Fellous & Hudlicka, 1996).

Στις μέρες μας υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν ότι για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο πέρα από τους γνωστικούς και η στενή έννοια της νοημοσύνης αποκτά άλλες διαστάσεις μετά τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), της τριαρχική νοημοσύνη (Stenberg, 1998), της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar On, 1997, Salovey & Mayer, 1990, Goleman, 1995). Τα συναισθήματα παρεμβαίνουν σε κάθε γνωστικό επίτευγμα, σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου (Abe & Izard, 1999). Ακόμη το άτομο, γνωρίζοντας τα συναισθήματα τα δικά του και των γύρων του, προσαρμόζεται ευκολότερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή του μάθηση (Cohen, 1999, Mathew, Roberts & Zeidner, 2004).

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από οκτώ κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ). Επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και δίνονται κάποιοι ορισμοί της. Παρουσιάζονται έρευνες που αφορούν τη ΣΝ σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Παρουσιάζονται ακόμη έρευνες που δείχνουν τη σχέση της ΣΝ με την ψυχική υγεία, την ικανοποίηση στη ζωή και την επαγγελματική επιτυχία.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα κίνητρα μάθησης. Δίνονται ορισμοί και παρατίθενται θεωρίες για τα κίνητρα.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αυτεπάρκεια. Επιχειρείται εννοιολογική διασάφηση και παρουσιάζονται έρευνες σχετικές με την αυτεπάρκεια.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στα συναισθήματα. Αρχικά δίνονται ορισμοί των συναισθημάτων και στη συνέχεια αναπτύσσεται η σχέση των συναισθημάτων με τη μάθηση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται θεωρίες που συνδέουν τα συναισθήματα με τα κίνητρα μάθησης.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας, όπως ερευνητικά ερωτήματα, εξαρτημένες ανεξάρτητες μεταβλητές, δειγματοληψία, συμμετέχοντες, ερωτηματολόγια, διαδικασία συλλογής δεδομένων και μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας, επιχειρείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων και επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας .

Στη συνέχεια, στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για τη διερεύνηση νέων ζητημάτων.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1. Ιστορική αναδρομή – Εννοιολογικές διασαφήσεις

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 ο Gardner (1983), με το έργο του περί πολλαπλής νοημοσύνης έδωσε μια άλλη διάσταση στην έννοια της νοημοσύνης. Ο Thorndike (1920) νωρίτερα είχε μιλήσει για την κοινωνική νοημοσύνη δηλαδή την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους άλλους και να χειρίζεται σοφά τις ανθρώπινες σχέσεις. Ακολούθησε η θεωρία του Bar On (1997) περί συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ο οποίος εισήγαγε το δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) (emotional quotient) που ήρθε να προστεθεί στο Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) (Intelligence Quotient) και δημιούργησε το πρώτο τεστ για τη ΣΝ. Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Bar On (2006) σχετίζεται με τις ικανότητες του ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του και τους άλλους, μέσω της προσαρμογής του ατόμου στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και μέσω της διαχείριση των συναισθημάτων. Η μελέτη της ΣΝ διακρίνεται από ποικιλία προσεγγίσεων από τους μελετητές, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός.

Οι Salovey και Mayer (1990) αναφέρονται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του.

Ο Goleman (1995) αναφέρεται στη ΣΝ ως ικανότητα αυτοεπίγνωσης, ελέγχου των παρορμήσεων, επιμονής και ζήλου, εύρεσης κινήτρων, αντοχής στις απογοητεύσεις, χαλιναγώγησης της ανυπομονησίας, ρύθμισης της διάθεσης, προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, επίλυσης διαφορών, συνεργασίας

με τους άλλους και ενσυναίσθησης. Επιπλέον, ο Goleman (1998) μιλάει για τέσσερις βασικούς παράγοντες που εμπεριέχονται στη ΣΝ όπως: 1) η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (αυτοεπίγνωση), 2) η ικανότητα τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους (αυτοδιαχείριση), 3) η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και 4) η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των άλλων (διαχείριση άγχους).

Τα θεωρητικά μοντέλα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ταξινομούνται σε μικτά μοντέλα συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας (π.χ. Goleman, 1998, Bar-On, 1997) και σε μοντέλα ικανότητας (π.χ. Mayer, Salovey & Caruso, 1999). Τα μικτά μοντέλα περιγράφουν τη ΣΝ ως παράγοντα που συνδιάζει μη γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2001).

Το μικτό μοντέλο του Goleman (1995, 1998), της Συναισθηματικής Επάρκειας, αναφέρεται στη γνώση συναισθημάτων, στη διαχείριση των συναισθημάτων, στην κινητοποίηση του εαυτού, στην αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους και στη διαχείριση των σχέσεων.

Το μικτό μοντέλο της κοινωνικής επάρκειας (Bar-On, 1997) αναφέρεται στις διαπροσωπικές ικανότητες, στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, στην ικανότητα προσαρμογής, στη διαχείριση άγχους, στη γενική διάθεση.

Τα μοντέλα ικανότητας (π.χ. Mayer, Salovey & Caruso, 1999) αφορούν μοντέλα που προσπαθούν να ενσωματώσουν τη ΣΝ στη γενική ψυχομετρική δομή της νοημοσύνης. Η ΣΝ θεωρείται ως γνωστική ικανότητα, καθώς στη γνωστική διαδικασία εμπλέκονται οι συναισθηματικές πληροφορίες. Η ΣΝ είναι μία μορφή ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα: να κατανοεί κανείς τα

συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, 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). Επιπλέον η συναισθηματική νοημοσύνη ως νοητική ικανότητα (Mayer, Salovey & Caruso, 1999) είναι η αντίληψη και η αναγνώριση των συναισθημάτων, η ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη, η κατανόηση των συναισθημάτων και η διαχείριση των συναισθημάτων. Ο Mayer και οι συνεργάτες του (1999) προτείνουν ένα μοντέλο με τέσσερις διαστάσεις το οποίο εξηγεί την ψυχολογική διαδικασία που ακολουθεί η ΣΝ. Στη διαδικασία αυτή επισημαίνεται η επίγνωση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου και των άλλων, η ικανότητα να κινητοποιούνται συναισθήματα και εκφράσεις κατάλληλες με την περίσταση, η ικανότητα να χρησιμοποιούνται συναισθήματα για να διευκολύνεται η σκέψη και να κατευθύνεται επιλεκτικά η προσοχή, (για παράδειγμα υιοθετώντας διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις, ο καθένας υιοθετεί διαφορετικές αντιλήψεις μπροστά σε ένα πίνακα ζωγραφικής), η ικανότητα να κατανοεί κάποιος τα συναισθήματα και τέλος η ικανότητα της ρύθμισης και διαχείρισης των συναισθημάτων (πχ να ηρεμεί κάποιος τον εαυτό του, να ηρεμεί τους άλλους, να διαχειρίζεται το θυμό ή την αγωνία). Αυτό το μοντέλο, που αντιμετωπίζει τη ΣΝ ως παραδοσιακή νοημοσύνη, χρησιμοποιεί για τη μέτρησή της, τύπους τεστ ικανοτήτων (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Ο Mathews και οι συνεργάτες του (2002) κάνουν μια σύνθεση των παραπάνω μοντέλων και ορίζουν τη ΣΝ ως την προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτει το άτομο, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα. Αυτή η ικανότητα, ίσως, εμπεριέχει άλλες ικανότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς και ενώ συνδέεται με τη

γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, αποκτιέται κατά ένα μεγάλο μέρος, με το χρόνο.

Οι Petrides και Furnham (2003) προτείνουν τη διάκριση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας από τη ΣΝ ως ικανότητα. Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait EI) ορίζεται ως μια συγκέντρωση συναισθηματικών αυτοαντιλήψεων και διαθέσεων, τοποθετημένες στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας της προσωπικότητας, που μπορεί να διερευνηθούν αρχικά στην αξιολόγηση της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2003). Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας περιέχει παράγοντες αισιοδοξίας, ευτυχίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεκτίμησης. Εφόσον στη νοημοσύνη είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός, ειδικά μετά την προσέγγιση του Gardner (1983), της πολλαπλής νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας είναι πολύ δύσκολο να κατηγοριοποιηθεί ως νοημοσύνη. Αρχικά αυτή η ταμπέλα (νοημοσύνη) δόθηκε χωρίς επίγνωση και εσφαλμένα σύμφωνα με τους Petrides, Frederickson & Furnham (2004b), οι οποίοι προτείνουν τον όρο Συναισθηματική Αυτοαποτελεσματικότητα και αποφεύγουν τον όρο Νοημοσύνη. Ορίζουν λοιπόν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό ή τη συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, ως αστερισμό συναισθηματικών διαθέσεων και αυτοπροσδιοριζόμενων δυνατοτήτων με τις εξής πλευρές: *προσαρμοστικότητα* (ευελιξία να προσαρμόζεται κάποιος σε καινούριες συνθήκες), *διεκδικητικότητα*, *συναισθηματική έκφραση*, *αντίληψη και ρύθμιση των συναισθημάτων*, *έλεγχος παρορμητικότητας*, *διαπροσωπικές σχέσεις*, *αυτοεκτίμηση* (νιώθει επιτυχημένος και έχει αυτοπεποίθηση), *κινητοποίηση του εαυτού* (έχει επιμονή για την αντιμετώπιση δυσκολιών), *κοινωνική αντίληψη* (διαθέτει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες), *διαχείριση άγχους* (αντέχει στις

πιέσεις και ρυθμίζει το άγχος του), *ενσυναίσθηση*, *ευτυχία* (είναι χαρούμενος και ικανοποιημένος από τη ζωή), *αισιοδοξία* (έχει αυτοπεποίθηση και εστιάζει στη φωτεινή πλευρά της ζωής) (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004b).

Η ΣΝ είναι διακριτή δομή της προσωπικότητας που μετριέται με αυτοαναφορές (Petrides et al., 2007). Επιπρόσθετα η βιβλιογραφία αναφέρει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό με παράγοντες της προσωπικότητας, όπως ο νευροτισμός και η εξωστρέφεια. Υπάρχει επίσης σημαντική συσχέτιση με τη συμπαθητικότητα, την κοινωνικότητα και τη συνειδητότητα (Qualter, Gardner & Whiteley, 2007).

Ωστόσο, αμφισβητήσεις υπάρχουν σε σχέση με τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI) και την προσωπικότητα. Η έννοια της ΣΝ επιδέχεται κριτική από πολλούς μελετητές, επειδή δεν υπάρχει ως αυθύπαρκτη έννοια καθώς συμπίπτει σε σημαντικό βαθμό με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Μαριδάκη Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση). Οι Davies, Stankov και Roberts (1998) ισχυρίζονται ότι η ΣΝ ταυτίζεται με την προσωπικότητα όπως προκύπτει μέσα από τη θεωρία των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας (Big Five). Οι Roberts, Zeidner και Matthews (2001) ωστόσο, δείχνουν ότι η έρευνα του Davies, Stankov και Roberts (1998) με τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιεί, πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη (Roberts et al., 2001). Τελικά, τα αποτελέσματα από τις έρευνες για την κριτική θεώρηση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας ποικίλουν, και εξαρτώνται από το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιούν (Qualter et al., 2007). Παρά τις κριτικές, υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό είναι πάνω και πέρα από τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας (the Big Five) και τους τρεις γιγάντιους παράγοντες (the Giant Three). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν τη διακριτή και επαυξητική εγκυρότητα

της ΣΝ ως χαρακτηριστικό απέναντι στους τρεις παράγοντες Giant Three (ψυχοτισμό, εξωστρέφεια, και νευροτισμό) και τους πέντε παράγοντες Big Five (εξωτερίκευση, νευροτισμό, ευχαρίστηση, συνειδητότητα, και διαθεση θετική σε εμπειρίες) (Petrides & Furnham, 2003).

Οι Vernon, Villani, Schermer και Petrides (2008) πραγματοποίησαν έρευνα για να μελετήσουν τη σχέση της ΣΝ, ως χαρακτηριστικό και των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας (Big Five). Παρατηρήθηκε δυνατή συσχέτιση μεταξύ τους που οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες και όχι σε περιβαλλοντικούς (Vernon et al., 2008).

Θεωρούν ότι υπάρχει μεν μια αλληλοκάλυψη μεταξύ των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας Big Five και της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), όμως στην πραγματικότητα η αλληλοκάλυψη είναι μερική μόνο, η οποία οφείλεται στο βάθος και στην εξειδίκευση της έννοιας της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η οποία καλύπτει συναισθηματικές πλευρές της προσωπικότητας με μεγαλύτερη λεπτομέρεια από όση εμφανίζει το γενικό μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας (Big Five). Με την έρευνα αυτή οι μελετητές συμπεραίνουν ότι τα τεστ που δείχνουν την ΣΝ ως γνωστική ικανότητα είναι προβληματικά, γιατί στηρίζονται σε μεθόδους που δεν μπορούν να ερμηνευτούν με έναν κατηγορηματικό τρόπο (Vernon et al, 2008). Υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι η ΣΝ, αν και εμπεριέχει ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας, δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτήν, γιατί αξιολογεί πολύ διαφορετικές και πολύπλοκες παραμέτρους (Carouso, 2004). Υπάρχουν πτυχές της ΣΝ όπως η ενσυναίσθηση, η ικανοποίηση από τη ζωή και η αυτοεκτίμηση, που τη διαφοροποιεί από την προσωπικότητα (Πλατσίδου, 2004). Η διαμάχη για το αν η ΣΝ ως

χαρακτηριστικό προσωπικότητας «ξαναπακετάρει» τη θεωρία της προσωπικότητας, συνεχίζεται.

Επίσης έρευνες των Petrides και Furnham (2003) θεωρούν ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό και ως ικανότητα είναι διακριτές έννοιες και θεωρούν τη ΣΝ ανεξάρτητη από τις γνωστικές ικανότητες.

Οι Petrides και Furnham (2003) επίσης, πιστεύουν ότι ο χειρισμός της ΣΝ ως ικανότητας υπονομεύεται από την έλλειψη αληθινά αντικειμενικών κριτηρίων, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στα αποτελέσματα των τεστ της ΣΝ (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008, Petrides & Furnham, 2003). Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς δεν μπορεί να είναι έγκυροι δείκτες νοημοσύνης, ικανότητας και δεξιότητας (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007). Σύμφωνα με τον Bar-On (1997), η ΣΝ ορίζεται ως μια παράθεση δεξιοτήτων και όχι γνωστικών ικανοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να χειρίζεται με επιτυχία τις περιβαλλοντικές πιέσεις και απαιτήσεις.

Το κύριο επιχείρημα που εναντιώνεται στην μέτρηση της ΣΝ ως ικανότητας είναι ότι η συναισθηματική έκφραση είναι έμφυτη, υποκειμενική και δεν μπορεί να υπόκειται σε τύπους μέτρησης όπως το IQ (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002), έχοντας σαν σημεία αναφοράς τις πληροφορίες από το άτομο και τις αυτοαντιλήψεις του.

Πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής κοινωνικογνωστικής θεωρίας είναι συστατικά του μοντέλου της ΣΝ και υπάρχει η άποψη ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό και ως ικανότητα μπορεί να φαίνεται σαν όρος «ομπρέλα» που περιλαμβάνει πολλές προηγούμενες έρευνες (Qualter et al., 2007). Οι O'Connor και Little (2003) καθώς και οι Warwick και Nettelbeck (2004) με εμπειρικά δεδομένα, υποστηρίζουν την άποψη ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό και

ως ικανότητα είναι δυο διαφορετικές δομές κι όχι απλώς δυο διαφορετικοί τρόποι μέτρησης του ίδιου πράγματος.

Μια ακόμη διάκριση πρέπει να γίνει ανάμεσα στη ΣΝ ως ικανότητας και στη γενικής νοημοσύνη. Οι Mayer και Salovey (1997) επιχειρηματολογούν ότι ενώ η ΣΝ ως ικανότητα συνδέεται με άλλες μορφές νοημοσύνης, η συσχέτιση με τη γενική νοημοσύνη δεν είναι τόσο δυνατή, ώστε να υποθέσουμε ότι αυτές οι δυο μετρούν το ίδιο πράγμα (Qualter et al., 2007).

Για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό να γνωρίζουν ποιο τύπο ΣΝ δουλεύουν και ποιες συγκεκριμένες ικανότητες προσπαθούν να αναπτύξουν στους μαθητές τους ή αν περισσότερο ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Αν και είναι απίθανο να αυξάνεται ο ένας τύπος νοημοσύνης, χωρίς να αυξάνεται ο άλλος (Qualter et al., 2007).

1.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και σχολική επίδοση

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών, που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, εξετάζει το ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στις ακαδημαϊκές ή σχολικές επιδόσεις των νέων. Παρά το γεγονός ότι οι διαπιστώσεις, που προκύπτουν από τις μελέτες αυτές, είναι αντικρουόμενες, οι απόψεις που κυριαρχούν σε αυτές, υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις ακαδημαϊκές ή σχολικές επιδόσεις (Maridaki-Kassotaki, 2004).

Στην εκπαίδευση, η ΣΝ μπορεί να διαφοροποιείται ανάμεσα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες ελέγχου. Πιο σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς είναι αν η ΣΝ μπορεί να προβλέψει τις ακαδημαϊκές αποδόσεις. Εντούτοις έχει βρεθεί ότι η ΣΝ δεν είναι ισχυρά προβλεπτικός παράγοντας για τις επιδόσεις στο σχολείο και αυτό ισχύει και για τη ΣΝ ως ικανότητα και ως

χαρακτηριστικό (Newsome, Day & Catano, 2000). Με περισσότερη βεβαιότητα ίσως να μπορούμε να μιλάμε για την έμμεση επίδραση της ΣΝ στις σχολικές επιδόσεις .

Είναι απίθανο μάλλον, ότι η έννοια της ΣΝ μπορεί να προβλέψει τη γενική ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά ειδικά χαρακτηριστικά και ικανότητες της ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, είναι σημαντικές, όπως οι διαπροσωπικές ικανότητες, η προσαρμοστικότητα, η διαχείριση άγχους και μπορούν να προβλέψουν ακαδημαϊκές επιτυχίες, ιδίως στους φοιτητές και σε νεαρούς εφήβους (Parker et al., 2004). Έρευνα σε εφήβους έδειξε ότι η συναισθηματική κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με τις εκτιμήσεις των καθηγητών τους για τις σχολικές τους επιδόσεις και την προσαρμογή τους στο σχολείο (Mestre, Guil, Lopes, Salovery & Gil-Olarte, 2006). Επίσης, έρευνα των O'Connor και Little (2003) έδειξε ότι η ΣΝ και η συναισθηματική κατανόηση μπορούν να προβλέψουν τους σχολικούς βαθμούς. Οι Barchard και Hakstian (2004) θεωρούν ότι παρότι η ΣΝ μπορεί να συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία, η γνωστική ικανότητα και η προσωπικότητα είναι οι πιο κατάλληλοι παράγοντες για να την προβλέψουν .

Η ΣΝ αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων και εμπειριών. Βιολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη ΣΝ περιλαμβάνουν (1) την ωρίμανση του νευρολογικού ανασταλτικού συστήματος που διευκολύνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης (Fox, 1994), (2) την επιρροή του παιδικού ταμπεραμέντου στις συναισθηματικές δυσκολίες (Zeidner, Matthews, Roberts & McCann, 2003) και (3) τη μεσολάβηση της γονικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη του ανάλογου λεξιλογίου και στην κατανόηση των

συναισθημάτων (Zeidner et al., 2003). Από τα παραπάνω φαίνεται ο έμμεσος τρόπος που μεσολαβεί η ΣΝ στις σχολικές επιδόσεις.

Η διάκριση της ΣΝ σε ικανότητα ή χαρακτηριστικό καθορίζει και τον τρόπο ανάπτυξης της ΣΝ. Το ταμπεραμέντο συνδέεται περισσότερο με τη ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας, αφού σχετίζεται με την προσωπικότητα (Zeidner et al., 2003), ενώ γενετικά ατομικές διαφορές μπορεί να είναι το κλειδί ανάπτυξης στην ΣΝ ως ικανότητα. Πάντως το περιβάλλον επηρεάζει και τους δυο τύπους ΣΝ, είτε είναι ικανότητες που διδάσκονται από την οικογένεια και το σχολείο ή αυτοαντιλήψεις που επηρεάζονται από περιβαλλοντικές επιρροές. Παρά την έλλειψη στοιχείων για τον ακριβή τρόπο ανάπτυξης της ΣΝ, υπάρχει ομοφωνία στους ερευνητές ότι πρέπει να γίνουν ανάλογες παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου. Πράγματι υπάρχουν προγράμματα που εστιάζουν σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οπότε αφορούν περισσότερο τη ΣΝ ως ικανότητα, ενώ όταν η έμφαση δίνεται περισσότερο στη ανάπτυξη της αυτοαξίας, αναφέρονται περισσότερο στην ΣΝ ως χαρακτηριστικό (Qualter et al., 2007).

Στην Αγγλία γίνονται προσπάθειες να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως η αποβολή, μόνιμη ή προσωρινή, που συνεχίζει να αποτελεί σοβαρό πρόβλημα γιατί όλο και περισσότερο χρησιμοποιείται από τους διευθυντές, χωρίς να επιφέρει τις επιθυμητές συνέπειες. Στην προσπάθεια αυτή, οι προσδοκίες έχουν στραφεί σε προγράμματα παρέμβασης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που η ΣΝ παίζει σημαντικό ρόλο. Παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά και μη σταθερά οικογενειακά περιβάλλοντα ευνοούνται πολύ περισσότερο από τέτοιου είδους προγράμματα (Burton, 2006).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με υψηλή ΣΝ τείνουν να έχουν λιγότερες αδικαιολόγητες απουσίες και είναι λιγότερο πιθανό να αποβληθούν από το σχολείο λόγω παραβιάσεων κανόνων σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλότερη ΣΝ (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004a). Πλευρές της ΣΝ επιδρούν θετικά στην ψυχική υγεία και στην αντιμετώπιση του άγχους σε δείγμα φοιτητών (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002).

Η ΣΝ επίσης, επηρεάζει τις σχέσεις των συνομηλίκων στο σχολείο και μειώνει την πιθανότητα έκθεσης στην επιθετικότητα (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006). Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2006) βρήκαν σε παιδιά του δημοτικού σχολείο ότι η υψηλή ΣΝ διευκολύνει την κοινωνική συμπεριφορά και εμποδίζει την αντικοινωνική συμπεριφορά. Στα παραπάνω προσθέτουν ότι οι μαθητές με υψηλή ΣΝ είναι πιο συνεργάσιμοι, ικανοί για αρχηγία και λιγότερο διαταρακτικοί, επιθετικοί ή εξαρτημένοι.

Ως δομή της προσωπικότητας η ΣΝ δεν μπορεί να σχετίζεται έντονα με την γνωστική ικανότητα (Petrides et al., 2007) και κατά συνέπεια υποθέτουν ότι οι δείκτες της γνωστικής ικανότητας, περιλαμβάνοντας τη λεκτική νοημοσύνη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, θα πρέπει να μην σχετίζονται ή μόνο να υπάρχει αδύναμη σχέση με τη ΣΝ.

Παρόλ' αυτά υπάρχουν ατομικές διαφορές στην επίδραση της ΣΝ στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ευπαθών μαθητών. Για παράδειγμα, οι μαθητές που έχουν χαμηλό IQ και υψηλή ΣΝ έχουν καλύτερες επιδόσεις (Petrides et al., 2004). Στην περίπτωση που το νοητικό υπόβαθρο δεν επαρκεί, ο ρόλος της ΣΝ είναι σημαντικός και δρα αντισταθμιστικά, κάτι που δεν ισχύει όταν υπάρχει υψηλό IQ (Parker et al., 2004). Αναφέρεται, επίσης, σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη ΣΝ και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις στο γυμνάσιο και στο

πανεπιστήμιο, δείχνοντας κατά κύριο λόγο ότι οι επιδράσεις της ΣΝ ποικίλουν ανάμεσα στα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως συμβαίνει και με τα άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Heaven Ciarrochi & Vialle, 2007, Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson & Furnham, 2005)

Επίσης σε έρευνα των Mavroveli και Ruiz (in press), επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό έχει χαμηλή συσχέτιση με τις επιδόσεις στα μαθηματικά και τη γλώσσα καθώς και ότι η ΣΝ σχετίζεται αρνητικά με αυτοαναφορές που δείχνουν συμπεριφορές bullying (θύμα και θύτη) ενώ παράλληλα σχετίζεται θετικά με την θετική κοινωνική συμπεριφορά. Ακόμη μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκε ότι έχουν χαμηλότερη ΣΝ από την ομάδα ελέγχου. Εστιάζουν οι μελετητές σε αυτή την ομάδα μαθητών που έχει γνωστικές ή μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Φαίνεται ότι προγράμματα που βελτιώνουν τις συναισθηματικές αυτοαντιλήψεις των παιδιών, έχουν σαν αποτέλεσμα την καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο. Επίσης, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται από αυτά τα προγράμματα, καθώς μειώνονται τα ψυχολογικά προβλήματα, το άγχος, η κατάθλιψη και ενισχύεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Mavroveli et al., in press).

Δεδομένου ότι η αυτοαντίληψη τείνει να είναι ακριβής και έχει πραγματική αξία στη ζωή οι Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) πραγματοποιούν δυο έρευνες για τη ΣΝ σε παιδιά δημοτικού. Ο κύριος σκοπός στις δυο έρευνες της Mavroveli, και των συνεργατών της (2008), ήταν να ανακαλύψουν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue-CF, το οποίο είχε ειδικά σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της ΣΝ σε παιδιά ηλικίας 8-12 χρονών. Η αξιοπιστία για το TEIQue-CF στις δυο αυτές έρευνες των Mavroveli, Petride,

Shove & Whitehead (2008), σε 139 και 188 Άγγλους μαθητές, ήταν ικανοποιητική ($\alpha = 0.76$ και $\alpha = 0.73$) όπως και η εγκυρότητα για πάνω από ένα τρίμηνο μεσοδιάστημα ήταν temporal stability $r = 0.79$ και r (corrected) = 1.00. Σε έρευνα των Mavroveli, Petrides, Sangareau και Furnham (2009) σε 140 μαθητές δημοτικού στο Λονδίνο βρέθηκε, επίσης, για το TEIQue-CF, ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας internal consistency (.79 για το δείγμα αυτό) και temporal stability πάνω από ένα τρίμηνο μεσοδιαστήματος ($r = .79$ και r (corrected) = 1.00).

Η Mavroveli, και οι συνεργάτες της (2008), περιμένανε από τις δυο έρευνες τους ότι η ΣΝ θα διαφοροποιείται ανάμεσα στους μαθητές, με και χωρίς αποβολές και αδικαιολόγητες απουσίες. Επιπρόσθετα, αναμενόμενο ήταν ότι οι δάσκαλοι εκτιμούσαν τους μαθητές με υψηλή ΣΝ στην κοινωνική ζωή (π.χ. όταν αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να είναι ευγενικοί με αυτούς), περισσότερο από τους μαθητές με χαμηλή ΣΝ.

Στην πρώτη έρευνα των Mavroveli et al. 2008 μελετάται η σχέση της ΣΝ με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις των ερευνητών, ότι η ΣΝ γενικά, δεν σχετίζεται με τις σχολικές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη θεωρία της ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και προβλέπουν ότι δεν υπάρχει μεγάλη συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Πράγματι δεν υπάρχει σοβαρός λόγος για να υποθέσουμε ότι οι αυτοαναφορές στις συναισθηματικές πλευρές της προσωπικότητας θα σχετίζονται πολύ με τις σχολικές επιδόσεις (Mavroveli et al., 2008). Αυτή η πρόβλεψη της έλλειψης σχέσης είναι μέρος μιας γενικότερης υπόθεσης ότι η υψηλή ΣΝ μπορεί να έχει ακόμη και αρνητικές επιπτώσεις, όπως για πχ οι

Petrides και Furnham (2003) βρήκαν ότι υψηλή ΣΝ σχετίζεται με άσχημη διάθεση ως επακόλουθο έκθεσης σε αγχογόνες καταστάσεις .

Η άλλη έρευνα των Mavroveli et al. (2008) μελετά την αυτοαντίληψη των παιδιών και του τρόπου που αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και συνδέεται με την εκτίμηση των δασκάλων και τις σχολικές επιδόσεις.

Οι υποθέσεις στην έρευνα αυτή ήταν: α) ότι η ΣΝ μπορεί να σχετίζεται, από τη μια πλευρά, θετικά με τις εκτιμήσεις των δασκάλων για κοινωνική συμπεριφορά και από την άλλη αρνητικά με τις εκτιμήσεις που αφορούν την αντικοινωνική συμπεριφορά. β) Οι μαθητές με αδικαιολόγητες απουσίες έχουν χαμηλότερη ΣΝ σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν τέτοιες απουσίες. γ) Οι μαθητές που αποβάλλονται από το σχολείο έχουν χαμηλότερη ΣΝ από τους συμμαθητές τους που δεν αποβάλλονται.

Και οι τρεις υποθέσεις επιβεβαιώνονται και τελικά τα αποτελέσματα δείχνουν μια αρνητική συσχέτιση της ΣΝ και της προβληματικής συμπεριφοράς, ειδικά σε μαθητές που δεν έχουν προσαρμοστεί επαρκώς στο σχολείο. Φαίνεται η ΣΝ να δρα προστατευτικά σε ανάρμοστες συμπεριφορές (Mavroveli et al., 2008).

Επίσης οι Mavroveli, Petrides, Sangarea & Furnham (2009) μελετούν σε 140 μαθητές τη σχέση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό με τη γνωστική ικανότητα των σχολικών επιδόσεων και τη σχέση της ΣΝ με τη συναισθηματική και κοινωνική ζωή των προεφήβων. Δεν βρέθηκε σχέση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό και της γνωστικής ικανότητα. Φαίνεται ότι οι μαθητές με υψηλή ΣΝ έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθηματικά και τη γλώσσα, όμως, όταν η νοημοσύνη παραμένει σταθερή, τα αποτελέσματα αυτά χάνουν τη σημαντικότητά τους.

Όμως, το σημαντικό στη σχέση ΣΝ και σχολικών επιδόσεων είναι ότι δεν έχουμε σχέση αιτιότητας, δηλαδή, δε φαίνεται αν η συναισθηματική αντίληψη ενισχύει τις επιδόσεις ή αν οι καλές επιδόσεις ενισχύουν τη συναισθηματική αυτοαντίληψη. Επίσης, από την έρευνά τους φάνηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερη ΣΝ έχουν καλύτερη συναισθηματική αντίληψη και ψηλότερη κοινωνικότητα, είναι πιο αποδεκτοί και γίνονται ευκολότερα ηγέτες, αν και δεν μπορούμε να συμπεράνουμε την ποιότητα των σχέσεων φιλίας, γιατί και απομονωμένα παιδιά φαίνεται να έχουν καλούς φίλους και ικανοποιητικές σχέσεις (Mavroveli et al., 2009).

Η σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι ένα ακανθώδες θέμα και τα αποτελέσματα των ερευνών, που συνδέουν τις δυο αυτές έννοιες, είναι αντιφατικά, όπως δείχνουν για παράδειγμα οι έρευνες των Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, (2007) και Waterhouse (2006). Για παράδειγμα, η ηλικία επηρεάζει τη σχέση ΣΝ και σχολικών επιδόσεων όπως φαίνεται από τη μελέτη των Petrides et al. (2005), που βρήκε μεγαλύτερη συσχέτιση σε νεότερους παρά μεγαλύτερους μαθητές κάτι που δεν το αποδέχονται άλλοι. Τελικά, συγκλίνουν οι απόψεις και υποστηρίζεται ότι οι σχολικές επιδόσεις καθορίζονται από γνωστικούς παράγοντες και παράγοντες προσωπικότητας (Chamorro -Premuzic, Bennett & Furnham, 2007).

Τα ευρήματα στη σχέση ΣΝ και σχολικής επίδοσης δεν είναι πολύ σταθερά, όχι μόνο εξαιτίας των διαφορών στα δείγματα αλλά και διαφορών και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν. Φαίνεται να υπάρχει περισσότερη συσχέτιση σε μαθητές της πρωτοβάθμιας αλλά όχι της δευτεροβάθμιας. Τελικά τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες, που βρίσκουν μικρή συσχέτιση της ΣΝ με τη γνωστική ικανότητα και τη σχολική επίδοση. Μεγαλύτερη φαίνεται

να είναι η ΣΝ στις σχολικές επιδόσεις των ειδικών ομάδων μαθητών κι ειδικά αυτών με χαμηλό IQ και προς τα εκεί θα ήταν καλό να στραφούν μελλοντικές έρευνες. Επιπλέον, οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες όπως οι σχολικές πρακτικές, η επίδραση της οικογένειας, των συνομιλήκων, καθώς και ψυχοπαθολογικοί παράγοντες (Petrides et al., 2005)

1.3.Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε άλλους τομείς ανάπτυξης

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που δείχνουν τη σχέση της ΣΝ (χαρακτηριστικά, ικανότητα) και της επιτυχίας στη ζωή. Μαθητές και έφηβοι που έχουν υψηλή ΣΝ, έχουν λιγότερη επιθετικότητα και είναι πιο κοινωνικοί από τους συμμαθητές τους (Rubin, 1999), δείχνουν περισσότερη εμπάθεια (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002) και είναι λιγότερο μπλεγμένοι σε αλκοόλ ή στη χρήση καπνού όπως αναφέρουν οι Trinidad & Johnson(2002) και οι Trinidad, Unger, Chou & Johnson, (2004). Επίσης, σημαντικότερα προβλήματα με αλκοόλ και ναρκωτικά έχουν σημειωθεί στα άτομα με χαμηλή ΣΝ (Riley & Schutte, 2003). Αντίθετα υψηλή EI έχει συνδεθεί θεωρητικά με αυξημένη ικανοποίηση στη ζωή (Palmer, Donaldson & Stough, 2002) .

Ερευνητές της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, συμπεραίνουν ότι οι έφηβοι με υψηλή ΣΝ είναι πιο ευτυχισμένοι από αυτούς που έχουν χαμηλή ΣΝ (Furnham & Petrides, 2003), συνεργάζονται καλύτερα κατά τη μετάβαση τους στο γυμνάσιο (Qualter et al., 2007), είναι λιγότερο πιθανό να έχουν αδικαιολόγητες απουσίες ή να αποβάλλονται από το σχολείο (Petrides, Fredrickson & Furnham, 2004a). Υπάρχουν, επίσης, μαρτυρίες ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait EI) επιδρά στην ψυχική υγεία. Οι Petrides et al.(2006) καταλήγουν ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας,

συσχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη, τους σωματικούς πόνους, τα προβλήματα προσαρμογής. Έρευνα του Frederickson (1998), δείχνει ακόμη, ότι έφηβοι με υψηλή ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, είναι λιγότερο ευάλωτοι σε ψυχολογικές διαταραχές. Έρευνες των Petrides & Furnham (2000) και Shutte et al. (1998) έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες.

Ακόμη, η σύνδεση μεταξύ ΣΝ και της επιτυχίας στη ζωή φαίνεται από μετρήσεις σε μια σειρά κοινωνικών παραγόντων σε μεγαλύτερους έφηβους και ενήλικες (Schutte et al., 2002,1998). Αυτοί με χαμηλή ΣΝ δείχνουν μεγαλύτερη μοναχικότητα και κατάθλιψη σε σχέση με τους συνομιλήκους τους. Στους ενήλικες και στους μεγαλύτερους εφήβους, η ΣΝ συνδέεται με την ποιότητα στη φιλία (Lopes et al., 2004) και με την ποιότητα στις σχέσεις με το άλλο φύλο (Lopes et al.,2004). Δεδομένου ότι η παραδοσιακή έννοια της νοημοσύνης δεν προβλέπει την επιτυχία στη ζωή (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001), αυτά τα δεδομένα δείχνουν τη σημασία της ΣΝ.

Οι Mavroveli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007) μελετούν τη σχέση ανάμεσα στη ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και στην ψυχική υγεία σε Ολλανδούς έφηβους και τις σχέσεις τους με τους συνομιλήκους τους. Από τα ευρήματα της έρευνάς τους προκύπτει ότι η ΣΝ επιδρά στις σχέσεις των εφήβων με τους συνομιλήκους τους στην ψυχοπαθολογία και την ψυχική υγεία. Η ΣΝ σχετίζεται θετικά με κοινωνικές ικανότητες, (συνεργασία αποδοχή ηγεσία) και σχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη, τα ψυχοσωματικά συμπτώματα και με απροσάρμοστες συμπεριφορές (Mavroveli et al.,2007).

Μια ακόμη σημείωση που πρέπει να γίνει για τη ΣΝ, είναι η εντύπωση που υπάρχει ότι συνδέεται με το γενικά καλό χαρακτήρα, κάτι που και οι

Mayer, Cobb (2000) σημειώνουν ότι δεν ισχύει και δεν είναι πάντα η ΣΝ θετική. Μπορεί κάποιος, που διαθέτει ΣΝ να κατευθύνει ανθρώπους και καταστάσεις, όπως θέλει για πχ στο bullying (επεισόδια εκφοβισμού), διαδίδοντας φήμες και αποκλείοντας το θύμα από την ομάδα, σημείο που το λαμβάνουμε υπόψη ως εκπαιδευτικοί (Qualter et al.,2007).

Έρευνα των Sevdalis Petrides και Harvey (2006) δείχνει, επίσης, ότι η ΣΝ δεν σημαίνει πάντα προσαρμογή αλλά η προσαρμοστική της αξία εξαρτάται από το πλαίσιο και τις συνθήκες. Ο Sevdalis και οι συνεργάτες του (2006) μελετούν τη σχέση της ΣΝ, ως χαρακτηριστικό, με τα συναισθήματα που συνδέονται με τη λήψη αποφάσεων και βρήκαν στην πρώτη έρευνα ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, συνδέεται θετικά με τη χειροτέρευση της διάθεσής, καθώς κάποιος ανακαλεί μια κακή απόφαση. Η δεύτερη έρευνα τους έδειξε αρνητική σχέση της ΣΝ και των αρνητικών συναισθημάτων, λίγες μέρες μετά από μια αποτυχημένη διαπραγμάτευση. Οι συμμετέχοντες με υψηλότερη ΣΝ προέβλεψαν πιο πολύ από αυτούς με χαμηλότερη ΣΝ την απογοήτευση που θα είχαν πέντε μέρες μετά την αποτυχημένη διαπραγμάτευση (Sevdalis et al., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΙΝΗΤΡΑ

2.1. Ορισμοί – Εννοιολογικές διασαφήσεις

Τα κίνητρα είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μάθησης (Ley & Young, 1998) και είναι συστατικό της ικανότητας να μαθαίνει κάποιος, με την προσπάθεια που καταβάλει και της ικανότητας να παραμένει ήρεμος και συγκεντρωμένος στο στόχο μάθησης, που έχει θέσει. Τα κίνητρα είναι μια εσωτερική κατάσταση ή συνθήκη, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998). Στην τάξη, τα κίνητρα αναφέρονται στις υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καθώς και στις αιτίες, που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Brophy, 1998) .

Κίνητρο είναι η δύναμη που κινητοποιεί τη συμπεριφορά ενός οργανισμού για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Σημαίνει ταυτόχρονα τις παρωθήσεις, τα ερεθίσματα, τα ενδιαφέροντα και κυρίως τους σκοπούς και τις αξίες, τόσο στο ψυχολογικό, όσο και στο ηθικό πεδίο. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα στα ερμηνευτικά πρότυπα, που αναφέρονται στο ρόλο των σεξουαλικών ορμών (ψυχανάλυση), στους μηχανισμούς της ενίσχυσης, που καθορίζονται από μια επιτυχία (συμπεριφορισμός), στην κανονιστική λειτουργία των νοητικών λειτουργιών (γνωστικές θεωρίες). Ωστόσο αυτές οι περιγραφές πρέπει να συμπληρώνονται με τις θετικές ή αρνητικές επιρροές, που ασκεί η κοινωνία πάνω στο άτομο (επιδράσεις οικονομικές, πολιτιστικές, περιβαλλοντικές), καθώς και με την ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. (Αλμπέρτι, 1994).

Ένα πρώτο καθήκον των δασκάλων και των γονιών είναι να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν τις ευκαιρίες της γνώσης και πράξης του παιδιού,

προσφέροντας του δυνατότητες, να βρεθεί σε διάφορες και ποικίλες περιστάσεις, να έρθει δηλαδή σε επαφή με ενδιαφέροντα αντικείμενα και καταστάσεις που θα διεγείρουν, θα διαφοροποιήσουν, θα υποβοηθήσουν και θα προσανατολίσουν τα ενδιαφέροντά του (Αλμπέρτι, 1994).

Η πιο γνωστή διάκριση στα κίνητρα είναι εσωτερικά και εξωτερικά. Με βάση τα εσωτερικά κίνητρα μια δραστηριότητα γίνεται, λόγω της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης από την ίδια τη συμμετοχή σε αυτήν. Πέρα από τα εσωτερικά κίνητρα, που εξυπηρετούν την περιέργεια και την εσωτερική ικανοποίηση υπάρχουν και τα εξωτερικά κίνητρα. Στα εξωτερικά κίνητρα δύναμη ρύθμισης είναι εξωτερικές αξίες και στόχοι, που ενσωματώνονται στο σύστημα αξιών του ίδιου του ατόμου. Τα εξωτερικά κίνητρα ενεργοποιούν μια δράση, η οποία γίνεται το μέσο κι όχι ο σκοπός, για την ικανοποίηση εξωτερικών απαιτήσεων ή για την αμοιβή. Μπορεί ακόμη να μην υπάρχουν καθόλου κίνητρα, (ούτε εσωτερικά, ούτε εξωτερικά) (Turner, Chandler & Heffer, 2009).

2.2 Εξωτερικά κίνητρα –εσωτερικά κίνητρα

Εξωτερικά κίνητρα έχουμε όταν η αιτία κινητοποίησης βρίσκεται έξω από το άτομο και εγείρεται από το περιβάλλον και από τις συνέπειες. Οι Συμπεριφοριστές κινούνται σε αυτό το πλαίσιο με πρώτο τον Thorndike (1898), που συνέδεσε το ερέθισμα με την αντίδραση στη θεωρία μάθησης και έδωσε έμφαση στην αμοιβή, κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η μάθηση είναι ζήτημα δημιουργίας, σύνδεσης μεταξύ ερεθίσματος και αντιδράσεων. Αργότερα, ο Pavlov (1927) χτίζει τη θεωρία του κλασικού συμπεριφορισμού (αντανakλαστική μάθηση), όπου δυο ερεθίσματα, το άμεσο και το έμμεσο,

συνδέονται. Συγχρόνως, οι Watson και Skinner (1938) προχωρούν στην ενεργητική συμπεριφοριστική θεωρία, όπου μιλούν για τη δύναμη της αντίδρασης, που ακολουθά ένα ενισχυμένο ερέθισμα. Η ενισχυόμενη συμπεριφορά έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να επαναληφθεί. Το άτομο διδάσκεται με ανταμοιβές και ποινές. Και οι δυο θεωρίες, κλασικός και λειτουργικός συμπεριφορισμός (classical conditioning and operant conditioning) είναι σημαντικές για να εξηγήσουν διάφορα μαθησιακά φαινόμενα.

Ένα γνωστό μοντέλο κινήτρων είναι αυτό που βασίζεται στη θεωρία του Maslow(1968). Με βάση αυτό ο άνθρωπος κινητοποιείται για να ικανοποιήσει ιεραρχικά φυσιολογικές ανάγκες, την ανάγκη για ασφάλεια, την ανάγκη της αγάπης και της αποδοχής, της εκτίμησης και τέλος την ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης. Παρόμοια, ο Reeve (2005) οργανώνει τις ανάγκες σε φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές. Ο Atkinson's, επιπλέον(1964), όπως αναφέρουν οι Yi-Chia Cheng και Hsin-Te Yeh (2009), με τη θεωρία αξιών (value theory), υποστηρίζει ότι το άτομο επιμένει και προσπαθεί για στόχους που θεωρεί ότι αξίζουν και προσδοκά ότι θα πετύχει σε αυτούς.

Εσωτερικά κίνητρα έχουμε, όταν η αιτία κινητοποίησης είναι στο ίδιο το άτομο. Πηγάζουν από ψυχολογικές ανάγκες και προσωπική περιέργεια. Τα εσωτερικά κίνητρα ενισχύονται από την αυτορρύθμιση και τον αυτοκαθορισμό (Brophy, 1987). Άλλοι θεωρητικοί των κινήτρων υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν ανάγκη να αυτοκαθορίζονται (Deci & Ryan, 1987). Οι Deci και Ryan (1987), πιστεύουν ότι η εσωτερική κινητοποίηση είναι πιο πιθανό να εμφανιστεί, όταν υπάρχει η επάρκεια και ο αυτοπροσδιορισμός.

Παρότι, η εξωτερική κινητοποίηση μπορεί να προωθεί την επιτυχή μάθηση και συμπεριφορά, μπορεί να σταματήσει η δραστηριοποίηση όταν πάψει η ενίσχυση και η αμοιβή. Ο εσωτερικά κινητοποιημένος μαθητής επιλέγει προκλητικά έργα, κερδίζει περισσότερο σε γνώση, αφού η ύλη που χειρίζεται ανταποκρίνεται σε εσωτερικά ενδιαφέροντα, προωθείται περισσότερο η δημιουργικότητα και η εννοιολογική μάθηση. Επίσης τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση.

Η θέληση για μάθηση περιγράφεται από τον Bruner (1985). Όλα τα παιδιά διαθέτουν ενδογενή κίνητρα μάθησης. Δεν είναι ανάγκη να υπάρχει κάποια εξωτερική ανταμοιβή να τα υποκινεί. Η ανταμοιβή ενυπάρχει στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας ή ακόμη και στην ίδια την δραστηριότητα. Η περιέργεια είναι ένα πρωτότυπο ενδογενές κίνητρο. Η προσοχή μας έλκεται από κάτι που είναι ασαφές, ατελές ή αβέβαιο και αυτή η προσήλωση της προσοχής διατηρείται, μέχρι να γίνει το θέμα αυτό, σαφές, εντελές ή βέβαιο. Ένα άλλο κίνητρο είναι η ορμή για την επίτευξη επάρκειας, που ο Bruner (1985) την περιγράφει ως καταλληλότητα, επιτηδειότητα, αποτελεσματικότητα και επιδεξιότητα. Υποστηρίζει ότι πρέπει να αποδώσουμε στην επάρκεια την έννοια του κινήτρου. Πέρα από την επάρκεια με τη γνωστή έννοια της κατοχής ικανοτήτων, αναφέρεται και στο κίνητρο επάρκειας, δηλαδή στη συμπεριφορά που οδηγεί στη σταδιακή εκμάθηση αποτελεσματικών αντιδράσεων. Η θέληση για μάθηση είναι ενδογενές κίνητρο και γίνεται «πρόβλημα» μόνο κάτω από τις ειδικές συνθήκες του σχολείου, όταν το πρόγραμμά του δεν δραστηριοποιεί τις φυσικές ενέργειες που συντηρούν την αυθόρμητη μάθηση. Στο κείμενό του, αποσιωπείται σκόπιμα ο νόμος του αποτελέσματος και οι εξωγενείς ανταμοιβές, χωρίς να αγνοείται η σημασία της ενίσχυσης. Είναι όμως αμφίβολο, αν αυτά τα θετικά αποτελέσματα μπορούν να

κριθούν αξιόπιστα, έξω από την ίδια τη μάθηση, σε επαινετικά ή επιτιμητικά λόγια του δασκάλου, σε βαθμούς και σε βραβεία ή στην παράλογα αφηρημένη διαβεβαίωση προς το μαθητή ότι όταν τελειώσει τις σπουδές του, θα κερδίζει περισσότερα χρήματα σε όλη του τη ζωή. Η εξωτερική ενίσχυση μπορεί πράγματι να οδηγήσει σε εκτέλεση μιας πράξης ή ακόμη και στην επανάληψή της, δεν μπορεί όμως αξιόπιστα να συντηρήσει τη μεγάλη πορεία της μάθησης (Bruner,1985).

Ο Piaget (1952) θεωρεί τα κίνητρα με βάση την αρχή της ασυμφωνίας – διαφωνίας. Αυτή η περιορισμένη ασυμφωνία ανάμεσα στα κεντρικά σχήματα και στα εισερχόμενα στοιχεία των υποδοχέων προκαλούν το ενδιαφέρον (Hunt, 1985).

2.3. Οι σημαντικότερες θεωρίες γύρω από τα κίνητρα

2.3.1. Η θεωρία Dunning

Ο Dunning αναφέρει ότι η κοινωνική γνώση υποστηρίζει τα κίνητρα θεωρώντας σημαντικούς τους κοινωνικούς παράγοντες που τα καθορίζουν και ορίζει τρεις βασικές δυνάμεις προώθησης για τα κίνητρα, την επιθυμία για γνώση, που καλύπτει την ανάγκη της περιέργειας, την επιθυμία για επιβεβαίωση της αυτοαποτελεσματικότητας και την επιθυμία για συνέπεια και συνοχή με τα πιστεύω, που τα άτομα έχουν ήδη αποκτήσει (Dunning, 2004). Οι συνθήκες που προάγουν την περιέργεια είναι: α) οι προηγούμενες πληροφορίες, τα άτομα έχουν περισσότερη περιέργεια για θέματα οικεία β) η προσδοκώμενη παραβίαση, οι άνθρωποι γίνονται περισσότερο περίεργοι για κομμάτια πληροφοριών που αποτυγχάνουν να συμμορφωθούν στις προσδοκίες τους. Τότε καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια να ενσωματώσουν τα δεδομένα σε

προηγούμενα εννοιολογικά σχήματα γ) οι προσδοκόμενες συνέπειες, που πρέπει να είναι απόλυτα ικανοποιητικές, όπως όταν υπάρχει εξάρτηση από τους σημαντικούς γύρω μας, όταν υπάρχει αυτοβελτίωση, ευθύνη, δυνατότητα ελέγχου του κόσμου τους και αμεσότητα να οργανωθούν οι πληροφορίες, με το λιγότερο περίπλοκο τρόπο (Dunning ,2004).

2.3.2.Η θεωρία Keller

Ο Keller (1979) υποστήριξε τη θεωρία της προσοχής, της συνάφειας, της εμπιστοσύνης και της ικανοποίησης (attention, relevance, confidence satisfaction ARCS) η οποία βασίστηκε στη θεωρία αξιών. Συνοπτικά, η θεωρία αξιών αναφέρει ότι οι άνθρωποι κινητοποιούνται, αν έχουν την αντίληψη ότι θα πετύχουν στις δραστηριότητες που θα εμπλακούν και αυτές θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Keller, 1987).

Σύμφωνα με το μοντέλο ARCS του Keller (1987), η κινητοποίηση έχει να κάνει με το υλικό διδασκαλίας, τη συμπεριφορά του δασκάλου, τον τρόπο που το μάθημα σχεδιάζεται. Τέσσερις είναι οι απαραίτητοι παράγοντες για να κινητοποιηθεί ένα άτομο: η προσοχή, η σχετικότητα, το ενδιαφέρον ,οι συνέπειες. Η προσέλκυση της προσοχής συμβαίνει όταν ο δάσκαλος δημιουργεί απρόσμενα γεγονότα, για να διεγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών. Η σχετικότητα αναφέρεται στο το περιεχόμενο του μαθήματος αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή. Παρόλα αυτά η σχετικότητα δεν περιορίζεται μόνο από το περιεχόμενο αλλά και από τον τρόπο που διδάσκεται, και από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Το ενδιαφέρον σχετίζεται με την πιθανότητα επιτυχίας, που αυτό εκφράζει η εμπιστοσύνη και επηρεάζει την επιμονή και την προσδοκία επιτυχίας. Τέλος, αν οι μαθητές νιώσουν καλά με τις

συνέπειες και τα αποτελέσματα, ανταποκρίνονται στις προσδοκίες. Τότε υπάρχει ικανοποίηση και οι μαθητές συνεχίζουν να κινητοποιούνται προς τη μάθηση (Keller, 1987).

2.3.3. Η θεωρία επαυξητικής και πλήρης υπόστασης

Μια άλλη κατηγοριοποίηση, από τους θεωρητικούς για τα κίνητρα, γίνεται με βάση τι πιστεύουν οι μαθητές για τη νοημοσύνη τους, αν δηλαδή πιστεύουν ότι είναι εύπλαστη και απερίοριστη ή ήδη ολοκληρωμένη. Η πρώτη κατηγορία είναι οι επαυξητικοί και η δεύτερη κατηγορία είναι της ολοκληρωμένης υπόστασης (incremental και entity theorist). Οι μελετητές αυτής της θεωρίας τονίζουν το βαθμό, που οι αντιλήψεις των παιδιών για τις ικανότητες τους επηρεάζουν τους μαθησιακούς τους στόχους και την επιμονή τους σε αυτούς (Dweck, Chiu, & Hong, 1995).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές, που πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι εύπλαστη και απερίοριστη, τείνουν να προτιμούν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες, ακόμη κι αν η εμπιστοσύνη τους είναι χαμηλή. Υιοθετούν συμπεριφορά προσανατολισμένη στον στόχο για να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, δηλαδή αυτοκινήτοποιούνται και καταφεύγουν σε αποτελεσματικές στρατηγικές. Αντίθετα τα παιδιά που πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι περιορισμένη, τείνουν να αποφεύγουν προκλήσεις, όταν η εμπιστοσύνη τους είναι χαμηλή. Όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αποτυχίες αποσύρονται εύκολα και καταφεύγουν σε αναποτελεσματικές στρατηγικές. Παρόλα αυτά, αν η εμπιστοσύνη τους είναι υψηλή τείνουν να μοιάζουν στους επαυξητικούς στη συμπεριφορά προς τους ακαδημαϊκούς στόχους, αφοσιώνονται σε αυτούς και παρακάμπτουν τις δυσκολίες (Dweck, Chiu & Hong, 1995).

2.3.4.Η συστημική προσέγγιση

Από τους Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora και Kinnunen (1995) γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των κινήτρων, που ενσωματώνει κοινωνικοσυναισθηματικά και γνωστικά συστατικά αλληλεπίδρασης στην τάξη, κάτι που επισημαίνουν οι Lepper και Greene (1978), ότι έλλειπε από τις παραδοσιακές έρευνες.

Πρόσφατα, η έμφαση στη μελέτη των κινήτρων έχει δοθεί σε κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις, που αναφέρονται στην αυτορύθμιση και στις αυτοαντιλήψεις, σημαντικές και οι δυο για τις ερμηνείες των γεγονότων και για την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Οι αυτοαντιλήψεις αυτές φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τις συνθήκες, παρά να είναι μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Järvelä, 1998). Επίσης το επίπεδο εμπλοκής στη μάθηση ποικίλει, ανάλογα με τους ατομικούς στόχους και τις αντιλήψεις τους για τα σχολικά καθήκοντα (Garcia & Pintrich, 1994, Pintrich, 1990).

Προτείνεται λοιπόν, ένας συστημικός τρόπος προσέγγισης των κινήτρων από τους Lehtinen et al.(1995). Αυτός ο συστημικός τρόπος βασίζεται στην άποψη ότι η μάθηση ως εποικοδομητική διαδικασία, υπόκειται σε ένα ευρύτερο σύστημα δραστηριοτήτων, προσανατολισμένο σε στόχους. Το σύστημα αυτό επηρεάζεται από προκλήσεις και πιθανότητες του περιβάλλοντος, όπως κοινωνική αλληλεπίδραση, πολιτισμική και κοινωνική οργάνωση, σύστημα αξιολόγησης, χαρακτηριστικά του έργου και επιπλέον από τις κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές ερμηνείες του μαθητευόμενου. Οι ερμηνείες στις συνθήκες μάθησης δίνονται από την προσωπική ιστορία και τις στρατηγικές μάθησης που είναι διαθέσιμες (Järvelä, 1998).

2.3.5. Η γνωστική προσέγγιση Pintrich

Ο Pintrich (1990) μελετώντας τα κίνητρα από γνωστική πλευρά θεωρεί βασικά συστατικά μέρη των κινήτρων: α) Τον εσωτερικό προσανατολισμό στόχων, κατά ποσό, δηλαδή, αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη συμμετοχή του σε ένα έργο ως πρόκληση, ως ικανοποίηση της περιέργειας, ως αυτοσκοπό κι όχι ως μέσο β) Τον εξωτερικό προσανατολισμό στόχου, κατά ποσό, δηλαδή, ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη συμμετοχή του σε ένα έργο να γίνεται για τους βαθμούς, τον ανταγωνισμό ή τις αμοιβές γ) Την αξία του έργου, η οποία αναφέρεται ποσό ενδιαφέρον, σημαντικό, χρήσιμο είναι το έργο: «τι σκέφτομαι για αυτό το έργο», ενώ ο προσανατολισμός αφορά το γιατί: «γιατί το κάνω αυτό». δ) Τον έλεγχο της μάθησης, ο οποίος έχει να κάνει με το τι πιστεύει ο μαθητής για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του, δηλαδή αν αυτά είναι συνέπεια της προσπάθειας της δικής του ή εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο δάσκαλος. Αν τον έλεγχο τον έχει ο ίδιος, θα εστιάσει σε απαραίτητες στρατηγικές, για να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές ε) Την αυτεπάρκεια, η οποία αφορά την αξιολόγηση, που ο ίδιος κάνει, για την ικανότητα του να τα καταφέρει σε ένα έργο. στ) Το άγχος των εξετάσεων, όπου έχει δυο μέρη το γνωστικό και αναφέρεται σε αρνητικές σκέψεις, που δρουν διασπαστικά στην εκτέλεση του έργου και το ψυχολογικό μέρος, που αφορά τη συναισθηματική, ψυχολογική πλευρά του άγχους. Με κατάλληλη εξάσκηση μπορεί να βοηθήσουμε να μειωθεί ο βαθμός του άγχους.

Το επόμενο βήμα, μετά τα κίνητρα, είναι οι στρατηγικές μάθησης για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να είναι η εξιστόρηση, η απαρίθμηση, η επεξεργασία, η οργάνωση πληροφοριών, η κριτική σκέψη, η μεταγνωστική αυτορύθμιση. Όλες οι παραπάνω πληροφορίες περιέχονται στο ερωτηματολόγιο για την κινητοποίηση στρατηγικών μάθησης

(Motivated Strategies for learning Questionnaire Manual MSLQ, Pintrich & DeGroot, 1990).

Οι ικανότητες μελέτης και μάθησης είναι πολυδιάστατες και σύνθετες. Οι Olausson και Braten (1998) χαρακτηρίζουν τις γνωστικές διαδικασίες, ως στρατηγικές απαραίτητες για την απόκτηση πληροφοριών και την κινητοποίηση κατανόησης. Στην όλη γνωστική αυτή διαδικασία, προστίθεται η διαχείριση χρόνου. Η προσπάθεια και η γνωστική διαδικασία είναι στενά συνδεδεμένες, όταν ο προσανατολισμός στόχου είναι ευδιάκριτος. Ο προσανατολισμός στόχου είναι από μόνος του σύνθετος και επιτρέπει στο μαθητή να διατηρεί μια αποτελεσματική πνευματική συμπεριφορά (κινητοποιημένος, με θετική προδιάθεση και χωρίς άγχος). Η έλλειψη προσανατολισμού στόχου μπορεί να απαιτεί την εξάσκηση στη μείωση άγχους και την απόκτηση στρατηγικών κινητοποίησης. Η έλλειψη γνωστικών διαδικασιών μπορεί να απαιτεί την εξάσκηση σε ικανότητες του τύπου «πώς μαθαίνω» (Prevatt et al., 2006).

2.3.6 Η θεωρία στόχων

Οι Oettingen και Gollwitzer (2004) διακρίνουν τους στόχους, σε αυτούς που τους θέτει το ίδιο το άτομο και σε αυτούς που θέτονται από άλλους, και βέβαια έχει σημασία ποιοι είναι αυτοί οι άλλοι. Επίσης διακρίνονται στους μακροχρόνιους και βραχυχρόνιους. Το περιεχόμενο των προκαθορισμένων στόχων επηρεάζεται από τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τους υψηλότερους στόχους. Εκτιμάται ότι η σκοπιμότητα και η δυνατότητα, καθορίζουν την επιλογή του επιπέδου δυσκολίας των στόχων. Ο Dweck (1996) διακρίνει τους στόχους μάθησης από τους στόχους απόδοσης (Oettingen & Gollwitzer, 2004). Οι στόχοι μάθησης οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα από ότι οι στόχοι

απόδοσης, γιατί οι πρώτοι χειρίζονται καλύτερα την αποτυχία. Για τους ανθρώπους που θέτουν στόχους απόδοσης, η αποτυχία σημαίνει έλλειψη ικανοτήτων και αυτό οδηγεί σε παραίτηση. Οι άνθρωποι με στόχους μάθησης στρέφονται, μετά την αποτυχία, σε νέες στρατηγικές. Οι στόχοι απόδοσης είναι λιγότερο αρνητικοί, αν πλαισιώνονται από στόχους προσέγγισης (πχ θέλω να πάρω καλούς βαθμούς), παρά όταν σχετίζονται με στόχους αποφυγής (πχ δεν θέλω να πάρω κακούς βαθμούς), υποστηρίζουν οι Elliot, Church (1997).

Οι Olkinuora και Salonen (1992) ορίζουν τρεις τύπους προσανατολισμού:

α) προσανατολισμός στο έργο, όπου υπάρχει εσωτερική κινητοποίηση, περιέργεια, ενδιαφέρον, ενθουσιασμός, αναζήτηση καινοτομίας, αυτεπάρκεια και έλεγχος. β) κοινωνικός προσανατολισμός, όπου κυριαρχούν οι σχέσεις με τους δασκάλους, οι μαθητές επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις επιθυμίες των δασκάλων, χρειάζονται καθοδήγηση βήμα - βήμα και συνεχής ανατροφοδότηση. γ) προσανατολισμός στην προστασία του εγώ, όπου ο μαθητής προσπαθεί να αποφύγει τις συναισθηματικές συγκρούσεις, το άγχος και το φόβο της αποτυχίας. Οι πιο ικανοί μαθητές είναι αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στο έργο (Pintrich, 1990). Το πλαίσιο κινητοποιεί, όταν θέτει αυθεντικά προβλήματα (για παράδειγμα, τα σχέδια εργασίας), που αυξάνουν το ενδιαφέρον των παιδιών και τη βαθύτερη κατανόηση (Järvelä, 1998).

Η Ames (1992) τονίζει τη κοινωνικογνωστική φύση της θεωρίας των ακαδημαϊκών στόχων. Η θεωρία επίτευξης ακαδημαϊκών στόχων (achievement goal theory) σχετίζεται με τις αιτίες, εξηγεί γιατί οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και επικεντρώνεται στις επιθυμίες των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες (προσανατολισμός σε στόχους) και να εκτελούν τους

στόχους αυτούς (performance goal orientation). Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι η υιοθέτηση από τους μαθητές του προσανατολισμού προς τους στόχους, συνδέεται με αισιόδοξα ακαδημαϊκά πιστεύω για τις επιδόσεις.

Σημαντικές είναι και οι σχέσεις στον προσανατολισμό των στόχων. Οι κοινωνικές σχέσεις, τυπικά, δεν αναφέρονται στην ολική όψη της θεωρίας των ακαδημαϊκών στόχων, παρότι υπάρχουν μελετητές, που θεωρούν την κοινωνική κινητοποίηση να συναντά τους ατομικούς προσανατολισμούς. Η σημασία των κοινωνικών σχέσεων για τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος κινητοποίησης ταυτίζονται με θεωρίες που βρίσκονται πίσω από τη θεωρία των ακαδημαϊκών στόχων, όπως η θεωρία αυτοπροσδιορισμού (self determination theory). Ο υποστηρικτικός δάσκαλος αλληλεπιδρά με τους μαθητές και τους ωθεί να εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης. Πρακτικές, που δείχνουν το δάσκαλο, παιδαγωγικά, να φροντίζει τους μαθητές και να συμπεριφέρεται με σεβασμό, ενθαρρύνουν την πρόοδο των μαθητών. Η στοχοθεσία της τάξης είναι αναμφίβολα θετική για τους μαθητές. Εμπεριέχει την πεποίθηση ότι το σημαντικό είναι οι μαθητές να μαθαίνουν πραγματικά και όχι να απομνημονεύουν. Αυτό επιτυγχάνεται με την προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση.

Σκέψεις, αντιλήψεις και ερμηνείες (γνωστικά μέσα κινητοποίησης) των μαθητών διαμεσολαβούν στα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του δασκάλου, αναφέρεται από την Ames (1992). Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τους στόχους της τάξης και τις δομές, επειδή υπάρχουν οι προσωπικές τους εμπειρίες κι ερμηνείες (Ames, 1992). Η ποικιλία στις αντιλήψεις των μαθητών στην ίδια τάξη, εξηγεί γιατί τα παιδιά συμπεριφέρονται διαφορετικά, υποστηρίζουν οι Turner και Patric (2004). Εξαιτίας της κοινωνικογνωστικής

φύσης της θεωρίας των στόχων δεν υπάρχει μια αντικειμενική δομή στόχων στην τάξη. Είναι σημαντικό να φανεί πώς οι ατομικές αντιλήψεις δίνουν νόημα στις εμπειρίες της τάξης.

Οι παρατηρήσεις των μαθητών αποτελούν σημαντικές επισημάνσεις για τους εκπαιδευτικούς, για να δημιουργήσουν μαθητές προσανατολισμένους σε ακαδημαϊκούς στόχους (mastery goal oriented). Για αυτό οι Patrick και Ryan (2009) μελετούν τις αντιλήψεις των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να μη δίνουν σημασία στην αυθεντία του δασκάλου, από την άλλη όμως, βλέπουν κριτικά πώς οι δάσκαλοι επικοινωνούν παιδαγωγικά στην τάξη και πώς (οι δάσκαλοι) προσπαθούν να εξηγήσουν, με διαφορές προσεγγίσεις, την ύλη, βάζοντας σκαλωσιές. Η παιδαγωγική αυτή ικανότητα συνδέεται με την κινητοποίηση των μαθητών. Πολλές φορές οι μαθητές περιγράφουν περισσότερο από ένα τύπο συμπεριφοράς των δασκάλων. Οι δάσκαλοι δεν δημιουργούν το ίδιο περιβάλλον σε όλες τις τάξεις, ίσως γιατί διαφέρουν οι πρακτικές τους (πχ από το επίπεδο ή από τη συμπεριφορά των μαθητών) (Patrick & Ryan 2009). Οι διδακτικές στρατηγικές του δασκάλου και η ποιότητα διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους μελετητές των κινήτρων.

2.3.7. Θεωρίες με βάση την αυτορρύθμιση

2.3.7.1 Αυτορρύθμιση

Ο Thompson (1994) ορίζει τη συναισθηματική ρύθμιση ως εσωτερική και εξωτερική διαδικασία, υπεύθυνη για την αξιολόγηση, για την κινητοποίηση και για την τροποποίηση στα γεγονότα, στην ένταση και στη διάρκεια των συναισθηματικών αντιδράσεων (Schutz & DeCuir, 2002). Τα άτομα

οργανώνουν και ρυθμίζουν τη ζωή τους. Η αυτορύθμιση της ανθρώπινης δράσης δεν είναι παθητική αντίδραση στην ανισορροπία που δημιουργείται με τις δυνάμεις του περιβάλλοντος, αντίθετα είναι ενεργός έλεγχος, θέτοντας προκλητικούς στόχους, που δημιουργούν καταστάσεις ανισορροπίας. Ο ενεργός έλεγχος έρχεται να παίζει ρόλο σε επαρκείς προσαρμογές, σε προσπάθειες και στρατηγικές (Bandura, 1991). Στη διάρκεια των πρώτων φάσεων στη ζωή μας το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τον εαυτό μας και τον εξωτερικό κόσμο. Τα παιδιά βαθμιαία περνούν από τον εξωτερικό έλεγχο, στον εσωτερικό. Η αυτορύθμιση μάθησης ορίζεται από τον Zimmerman (2001), ως την αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μεταφέρουν τις νοητικές τους ικανότητες, σε στόχους και καθήκοντα, σχετιζόμενα με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες . Είναι η αποτελεσματική διαχείριση των γνώσεων, η κινητοποίηση, η χρήση στρατηγικών (Eilam, Zeidner & Aharon, 2009). Τα συστατικά στοιχεία της αυτορύθμισης στη μάθηση είναι: α) οι στόχοι που οδηγούν τη διαδικασία ρύθμισης (Pintrich, 1999b) β) οι τακτικές και στρατηγικές μάθησης γ) οι διαδικασίες κινητοποίησης και ελέγχου με την προοπτική ανατροφοδότησης δ) η αυτεπάρκεια, που συνδέεται με την κινητοποίηση (Bandura, 1997).

Έρευνες έχουν δείξει τη σημαντική συνεισφορά της αυτορύθμισης στις ακαδημαϊκές επιτυχίες (Bandura, 1997, Pintrich et al., 1990). Ο Gross (1998) ορίζει τη συναισθηματική ρύθμιση ως τη διαδικασία που επηρεάζει ποια συναισθήματα έχει το άτομο, πότε τα έχει και πώς αυτά εκφράζονται. Οι Schutz, DiStefano, Benson και Davis (2004) διακρίνουν τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής ρύθμισης ως προς τα τεστ, οι οποίες είναι :1) η γνωστική, αξιολογητική διαδικασία 2) η εστίαση στους στόχους 3) η εστίαση στη

συναισθηματική διαδικασία στη διάρκεια του τεστ 4) η διαδικασία ανάκτησης (εσωτερικός διάλογος).

Η γνωστική αξιολογητική διαδικασία, ξεκινά με τη σύγκριση, που κάνουν οι μαθητές, μεταξύ των στόχων τους και των αντιλήψεων, σε ότι αφορά το συγκεκριμένο τεστ. Για παράδειγμα, η διαδικασία του τεστ εξελίσσεται όπως περιμένουν οι μαθητές; Ποιος ευθύνεται, ποιος έχει τον έλεγχο σε ότι συμβαίνει στο τεστ; Η γνωστική εκτίμηση αφορά τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του τεστ. Όποιος στο σημείο αυτό έχει μεγαλύτερη επάρκεια έχει και λιγότερη ανησυχία και άγχος (Schutz et al., 2004). Η δεύτερη μορφή της συναισθηματικής ρύθμισης είναι η εστίαση στους στόχους, που σημαίνει διαχείριση χρόνου, εντοπισμός κύριας ιδέας της ερώτησης, συγκέντρωση στην εξέταση μακριά από αρνητικές σκέψεις. Η τρίτη μορφή συναισθηματικής ρύθμισης είναι η συναισθηματική εστίαση, που σημαίνει μη εμπλοκή με το έργο και εστίαση σε ευχάριστα ή δυσάρεστα συναιθήματα και σκέψεις σχετικές με τη επίδοση. Δηλαδή, μπορεί να υπάρχουν ελπιδοφόρες σκέψεις, ή σκέψεις, όπως «δε θα το λάβει υπόψη του ο δάσκαλος», ή αυτοκατηγορίες που σχετίζονται με το άγχος. Τέλος η τέταρτη μορφή συναισθηματικής ρύθμισης αναφέρεται πώς επικεντρώνεται ο μαθητής, ξανά, στο έργο. Για παράδειγμα, μπορεί να προσπαθεί να μειώσει την ένταση, με αναπνοές, με εσωτερικό διάλογο ή να υπενθυμίζει στον εαυτό του τη σημασία του τεστ σε άλλες πλευρές της ζωής του (Schutz et al., 2004).

2.3.7.2. Η θεωρία αυτοπροσδιορισμού

Η φύση της μάθησης βρίσκεται πίσω από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory, SDT) (Deci & Ryan, 1987). Η

θεωρία του αυτοπροσδιορισμού επικεντρώνεται στο διαπροσωπικό περιβάλλον και στην επίδραση αυτού, στην αυτονομία και στα κίνητρα. Ατομικές εμπειρίες συνήθως δομούνται σε ψηλότερα επίπεδα γνώσης, που αντιπροσωπεύουν τον κόσμο και επιτρέπουν στα άτομα να τον κατανοήσουν (Cole & Cole, 2001). Αυτά τα ψηλότερα επίπεδα γνώσης δομούνται σε γνωστικές δομές, που προσφέρονται ως πλαίσιο για νέες εμπειρίες. Έτσι συνδέονται γνωστικές δομές και εμπειρίες των ατόμων. Αυτή είναι η βάση της θεωρίας αυτοκαθορισμού. Ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στην ιδέα, ότι οι άνθρωποι θέλουν να πιστεύουν πως επιλέγουν τις δραστηριότητες τους με τη θέλησή τους. Είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε ένα έργο, όταν έχει νόημα για αυτούς, είναι ευχάριστο και έχουν την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού. Όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν μια αισιόδοξη πρόκληση, τροποποιούν τις γνωστικές δομές, για να ενσωματώσουν την καινούρια κατάσταση στον κόσμο κατανόηση τους. Επιτυχίες σ' αυτή τη λειτουργία ικανοποιούν και επιτρέπουν για περισσότερη επέκταση των γνωστικών δομών (Deci & Ryan, 2000). Οι Deci και Ryan υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές συνθήκες ισχυροποιούν ή υπονομεύουν την τάση του ατόμου για αφομοίωση, για ικανοποίηση της περιέργειας του και αυξάνουν ή μειώνουν την κινητοποίηση των γνωστικών δομών. Αυτή η οργανική, διαλεκτική σχέση, κοινωνικού πλαισίου και ατόμου καθορίζουν τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Στην εσωτερική κινητοποίηση υπάρχει ενεργοποίηση των γνωστικών δομών για την αφομοίωση προκλητικών εμπειριών και οποιαδήποτε αμοιβή θα έχει αρνητικές συνέπειες. Η συμπεριφορά ρυθμίζεται εσωτερικά. Αυτή η αφομοίωση μέσα από την κοινωνική προσαρμογή ονομάζεται εσωτερίκευση. Με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης το άτομο γίνεται πιο αυτόνομο και πιο ικανό να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1987) υποστηρίζει ότι τα

εσωτερικά κίνητρα έχουν θετική επίδραση στη ψυχική υγεία και στη μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, τρεις ανάγκες υποστηρίζουν την αυτοκαθοριζόμενη κινητοποίηση: η ικανότητα, η αυτονομία και η σχετικότητα. Η ικανότητα αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να ελέγχει τα εισερχόμενα δεδομένα και τα συναισθήματα αποτελεσματικά, για να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ανάγκη της αυτονομίας αναφέρεται στην ανθρώπινη ανάγκη να αισθάνεται ότι η αφετηρία της ατομικής συμπεριφοράς υφίσταται στον ίδιο τον εαυτό του. Η σχετικότητα αναφέρεται στην ανθρώπινη ανάγκη να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα. Η αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά είναι δυνατή, μόνο όταν το κοινωνικό πλαίσιο ικανοποιεί τις τρεις αυτές ανάγκες (Deci & Ryan, 2000).

2.4. Κίνητρα και προσωπικότητα

Οι Kokkonen και Pulkkinen (2001) εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας, της τρέχουσας διάθεσης και της συναισθηματικής ρύθμισης. Η προσωπικότητα διακρίνεται με βάση τους 5 παράγοντες (Digman, 1990), σε εξωστρεφή (δραστήριο, διεκδικητικό, με ενθουσιασμό), συμπαθητικό (γενναιόδωρος, ευγενικός, έμπιστος), νευρωτικό (αγχωτικός, με αυτολύπηση, σε ένταση συνεχή και ανησυχία), ανοιχτό (σε τάσεις καλλιτεχνικές, περιέργεια, φαντασία, ποικιλία ενδιαφερόντων). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας σχετίζονται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο για να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (Kokkonen & Pulkkinen, 2001). Ο Νευρωτισμός περισσότερο μειώνει τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης, οι οποίες είναι η διόρθωση, η απαγόρευση και η διατήρηση συναισθημάτων. Η επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών στη

ρύθμιση συναισθημάτων είναι έμμεση. Οι διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας κάνουν τους ανθρώπους ευαίσθητους σε διαφορετικές διαθέσεις, με επακόλουθο οι άνθρωποι να κρίνουν διαφορετικά. Αυτές οι κρίσεις οδηγούν σε υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών ρύθμισης.

Οι Richardson και Abraham (2009) μελετούν επίσης τη σχέση των ακαδημαϊκών κινήτρων και της συνειδητότητας, έναν από τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας και τον πιο σημαντικό για τις σχολικές αποδόσεις. Η έρευνα καταλήγει σε θετική συσχέτιση αυτών των δυο, σε πληθυσμό φοιτητών. Ο συνειδητός μαθητής είναι πιο προσεχτικός, οργανωμένος, ανεξάρτητος, αυτοπειθαρχημένος και προσανατολισμένος στους στόχους. Η συνειδητότητα αναγνωρίζεται ως σημαντικό χαρακτηριστικό επιτυχίας των μαθητών, συνώνυμο της σκληρής δουλειάς και των υψηλών αποτελεσμάτων (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Σε έρευνα των Matthews, Zeidner και Roberts (2006), αναφέρεται ότι η συνειδητότητα είναι το πιο σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, που σχετίζεται με τα επιτεύγματα των μαθητών στην τάξη. Ένας ορισμός της θα μπορούσε να είναι η ικανότητα να επιμένει κάποιος στην αντιμετώπιση ακαδημαϊκών προκλήσεων (Richardson & Abraham, 2009). Η συνειδητότητα είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μάλλον μόνιμο στο χρόνο και στις συνθήκες. Σε αντίθεση, η κινητοποίηση για ακαδημαϊκά επιτεύγματα, επηρεάζεται από το χρόνο και τις συνθήκες. Για τη μέτρηση της κινητοποίησης αυτής, οι Weinstein, Palmer, και Schulte (1987) δημιούργησαν το εργαλείο απογραφής στρατηγικών μάθησης και μελέτης 'learning and study strategy inventory' (LASSI), που ερευνά την επιμονή των μαθητών όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις και δυσκολίες. Επίσης οι Richardson και Abraham (2009) χρησιμοποιούν στοιχεία από το (LASSI) για να μετρήσουν την «ρύθμιση προσπάθειας», που αναφέρεται στη δέσμευση του

μαθητή να εκπληρώσει μαθησιακούς στόχους, παρά τις δυσκολίες ή τους περισπασμούς (Richardson & Abraham, 2009).

Παρόμοια έρευνα με τους Richardson και Abraham (2009) έχουν κάνει οι Eilam, Zeidner και Aharon (2009), οι οποίοι μελετούν τη σχέση της συνειδητότητας, της αυτορύθμιση της μάθησης και της σχολικής προσπάθειας. Η αυτορύθμιση της μάθησης μεσολαβεί στη συνειδητότητα και τη σχολική προσπάθεια. Ως αυτορύθμιση μάθησης θεωρούν μια διαδικασία κινητοποίησης, που δεν περιορίζεται μόνο στις αλληλεπιδράσεις, που έχουν οι μαθητές με το σχολικό πλαίσιο, αλλά ευρύτερα. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους είναι ότι η συνειδητότητα σχετίζεται με την αυτορύθμιση της μάθησης. Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτορύθμιση μάθησης και στις σχολικές επιδόσεις (Eilam, Zeidner & Aharon, 2009).

Οι στόχοι και τα κίνητρα λειτουργούν αμοιβαία και ταυτόχρονα και η αυτορύθμιση παίζει ρόλο μετά τη διαδικασία επέμβασης ή αναχαίτισης, δηλαδή μετά την εμπλοκή ή όχι, σε στρατηγικές και συμπεριφορές. Υπάρχει ένας μηχανισμός κινητοποίησης όπου στόχοι, ανάγκες, ενδιαφέροντα, αξίες, εξηγούν γιατί κάποιος επιλεγεί να εμπλακεί με κάποια δραστηριότητα και όχι με άλλη, αναφέρουν οι Pintrich και Schunk (1996).

Η βιβλιογραφία δεν έχει ξεκαθαρίσει όταν αναφερόμαστε στα κίνητρα επιδόσεων αν μιλάμε για ικανότητα αυτορύθμισης ή χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Robbins et al., 2004).

Ένα άλλο ερώτημα που απασχολεί τους Dempster και Corkill (1999) είναι κατά ποσό οι διαδικασίες αυτές μάθησης και στρατηγικές είναι αμετάβλητες και σταθερές. Δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι γενικά χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας συνδέονται με το στυλ μάθησης και τις επιδόσεις. Παράλληλα αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά μεσολαβούν σε πιο «πλαισιωμένα» (δηλαδή, επηρεαζόμενα από το περιβάλλον) γνωρίσματα όπως είναι οι γνώσεις, οι στρατηγικές και τα συναισθήματα .

Από αυστηρή παιδαγωγική πλευρά αν τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν αμετάβλητα δεν θα είχαν εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Αντίθετα τα κίνητρα, οι γνώσεις, η αυτορύθμιση και τα συναισθήματα φαίνεται περισσότερο να μεταβάλλονται με τις παρεμβάσεις του δασκάλου και αυτό κάνει τους εκπαιδευτικούς να ελπίζουν ότι μπορούν να επέμβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών (Pintrich, 1999a).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ

3.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Αυτεπάρκεια είναι η κεντρική δομή στην κοινωνικογωστική θεωρία του Bandura (1991) και αναφέρεται στην ικανότητα όπως την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο να παράγει μια επιθυμητή δράση. Είναι κάτι παραπάνω από το να λέμε στον ίδιο μας τον εαυτό ότι θα πετύχουμε, είναι μια δυνατή πεποίθηση, που βασίζεται στην αξιολόγηση ποικίλων πηγών πληροφοριών και δυνατοτήτων (Bandura, 1991). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εν μέρει η αυτεπάρκεια είναι ανεξάρτητη από τις πραγματικές ικανότητες του ατόμου. Για παράδειγμα, κάποιος που έχει ικανότητες για ένα συγκεκριμένο έργο, αλλά πιστεύει λίγο στις ικανότητες του αυτές, είναι απίθανο να προσπαθήσει. Τέσσερις είναι οι σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα πιστεύω της αυτεπάρκειας: η οικογένεια (αν προσφέρει εμπειρίες επιτυχίας και χτίζει την αίσθηση της αυτεπάρκειας στα παιδιά), οι συνομήλικοι (οι σχέσεις με τους συνομήλικους μπορεί να αυξήσουν τις προσωπικές ικανότητες ή το αντίθετο), το σχολείο (σε αυτή την εύπλαστη περίοδο οι δάσκαλοι έχουν σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό της πνευματικής επάρκειας, με τον τρόπο που αξιολογούν τις εργασίες των μαθητών και βοηθούν στην αυτορρύθμιση και στη διαχείριση μαθησιακών δραστηριοτήτων) και ο κοινωνικός περίγυρος (Bandura, 1991).

Η αυτεπάρκεια είναι περισσότερο από μια ικανότητα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αντανakλά ικανότητες σχετικά με την ευχέρεια κάποιου να δραστηριοποιεί και να συντονίζει δεξιότητες κάτω από συνθήκες, που είναι προκλητικές και διαφορετικές, αναφέρει ο Maddux (2002).

Η αυτεπάρκεια διαφέρει από την αυτοαντίληψη. Ενώ η αυτεπάρκεια αφορά τις αντιλήψεις για τις ικανότητες, η αυτοαντίληψη αφορά την γενική εικόνα για την αυταξία. Ο άνθρωπος μπορεί να κρίνει τον εαυτό του ανεπαρκή σε μια δεδομένη δραστηριότητα, χωρίς να επηρεάζεται η αυτοαντίληψή του, αν δεν έχει επενδύσει την αυταξία του στη δραστηριότητα αυτή. Η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια προβλέπει τους στόχους, που θέτουν οι άνθρωποι και την επίδοσή τους, ενώ η αυτοαντίληψη δεν επηρεάζει ούτε τους στόχους, ούτε την επίδοση τους (Bandura, 1997). Επίσης, η αυτεπάρκεια διαφέρει από τις προσδοκίες μας για το αποτέλεσμα. Ενώ η αυτεπάρκεια αφορά τα πιστεύω κάποιου για τις ικανότητες του, η προσδοκία του αποτελέσματος αφορά την εκτίμηση ότι η συγκεκριμένη πράξη θα οδηγήσει σε βέβαιο αποτέλεσμα. Η αντίληψη ότι κάποιος παράγει διαφορετικά επίπεδα επιτευγμάτων (αυτεπάρκεια), διαφέρει από την αντίληψη ότι αυτά τα επιτεύγματα θα επηρεάσουν σίγουρα το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, το κέντρο ελέγχου συγχέεται με την αυτεπάρκεια. Το κέντρο ελέγχου αφορά το αν η πορεία του ανθρώπου καθορίζεται από δικές του ενέργειες ή από εξωτερικές δυνάμεις. Σε κάθε περίπτωση, η αντιλαμβανομένη αυτεπάρκεια είναι πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας των διαφορετικών συμπεριφορών από ότι το κέντρο ελέγχου (Bandura, 1997).

Η Martinelli (2009) αναφέρει τους Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons (1992), Bandura (1993), Bandura, Barbaranelli, Carpura, και Pastorelli (1996), και Bong (2001), που ισχυρίζονται ότι η αυτεπάρκεια θεωρείται ο ρυθμιστής της μάθησης, που έμμεσα ή άμεσα επηρεάζει την επιτυχία στο σχολείο σε συγκεκριμένους τομείς, όπως τα μαθηματικά ,το γραπτό λόγο, την ανάγνωση, τις φυσικές επιστήμες.

Η αυτεπάρκεια θεωρείται σταθερός παράγοντας πρόβλεψης των σχολικών επιδόσεων, επηρεάζοντας τη διαδικασία των κινήτρων, της αυτορρύθμισης και της αυτοαντίληψης, ισχυρίζονται οι Bandura & Schunk(1981) και Schunk (1991) .

Ακόμη η αυτεπάρκεια παίζει σημαντικό ρόλο στην αυτορρύθμιση συναισθηματικών καταστάσεων. Όταν οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ανεπαρκή για να καταφέρουν ψηλής αξία κατορθώματα, νιώθουν κατάθλιψη ή κυριεύονται από άγχος μπροστά σε δυναμικά απειλητικά γεγονότα. Πέρα από τις ψηλές απαιτήσεις, για τις οποίες νιώθει κάποιος ανεπαρκής, άλλος λόγος για να νιώσει κάποιος άγχος, είναι η κοινωνική ανεπάρκεια, δηλαδή η αδυναμία να νιώσει ικανοποίηση, μέσα από καλές σχέσεις ή όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ψηλές απαιτήσεις των άλλων. Ανεπαρκής ακόμη μπορεί να νιώσει κάποιος, μέσα σε άσχημες και καταθλιπτικές σχέσεις, που σε συχνή βάση δεν μπορεί να διαχειριστεί. Η αυτεπάρκεια είναι μια τριαδική σχέση του προσώπου, του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς, αναφέρει ο Bandura (1986).

3.2. Έρευνες γύρω από την αυτεπάρκεια

Εκτός από τους ενήλικες (Bandura, 1997) άγχος λόγω ανεπάρκειας συναντάμε και σε νέους ανθρώπους (Muris, 2001). Ο Muris (2001) μελετά την κοινωνική, ακαδημαϊκή, συναισθηματική αυτεπάρκεια, με το ερωτηματολόγιο αυτεπάρκειας για παιδιά Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C, Muris, 2001), σε σχέση με το άγχος και την κατάθλιψη στην νεαρή εφηβική ηλικία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας συνοδεύονται από ψηλά επίπεδα άγχους ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας

(νευροτισμός), από συμπτώματα άγχους και από συμπτώματα κατάθλιψης. Η κοινωνική ανεπάρκεια συνδέεται με τη κοινωνική φοβία, η ακαδημαϊκή ανεπάρκεια με τη σχολική φοβία και η συναισθηματική, με γενικευμένο άγχος, πανικό και με σωματικά συμπτώματα. Στη έρευνα αυτή, ακόμη και αν ελέγχεται το άγχος και ο νευροτισμός ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η ακαδημαϊκή ανεπάρκεια συνδέεται σημαντικά με την κατάθλιψη. Πρώιμες εμπειρίες χωρίς έλεγχο στο περιβάλλον, αρνητικά γνωστικά στυλ και ανεπαρκείς γονείς δείχνουν να συμβάλουν στην χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας στα παιδιά και στους εφήβους. Ακόμη όπως υποστηρίζει και ο Bandura (1997), η αύξηση της αυτεπάρκειας είναι σημαντικός στόχος στην ψυχοθεραπεία. Προγράμματα βελτίωσης συναισθηματικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτεπάρκειας στα παιδιά, μειώνουν το άγχος και τη κατάθλιψη (Muris, 2002).

Σχετικά με το με το ερωτηματολόγιο αυτεπάρκειας για παιδιά Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C, Muris, 2001), σε Γερμανούς μαθητές, ηλικίας 14-17 χρονών, η συσχέτιση (Intercorrelations) ανάμεσα στους τρεις παράγοντες, κοινωνική, συναισθηματική και σχολική αυτεπάρκεια κυμαίνεται από .17 (κοινωνική και σχολική επάρκεια) σε .41 (συναισθηματική και σχολική αυτεπάρκεια). Επίσης το SEQ-C σε Βέλγους μαθητές, από 12- 19 χρονών παρουσίασε Cronbach's άλφα .82 (Muris, 2002). Οι Suldo και Shaffer,(2007) μελετούν το SEQ-C σε Αμερικάνους μαθητές. Το SEQ-C φαίνεται ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης για την αυτεπάρκεια στους νέους. Η αξιοπιστία σε όλες τις κλίμακες του SEQ-C έχει καλό συντελεστή εσωτερικής συνοχής (consistency coefficients >0.80). Η έρευνα αυτή έδειξε για τη σχολική επάρκεια μέσο όρο 23.65 και τυπική απόκλιση 4.17, για τη συναισθηματική επάρκεια μέσο όρο 24.84 και τυπική απόκλιση 5.17 και για την κοινωνική επάρκεια μέσο όρο 23.51 και τυπική απόκλιση 4.08. Στην έρευνα αυτή φάνηκε

καθαρά ότι η σχολική αυτεπάρκεια είναι ο σημαντικότερος παράγοντας υποθέτοντας ότι το SEQ-C μπορεί να είναι πιο κατάλληλο ως εργαλείο μέτρησης της σχολικής αυτεπάρκεια.

Οι Bandura, Pastorelli Barbaranelli και Caprara (1996), μελετούν την επίδραση της αυτεπάρκειας στις σχολικές επιδόσεις, σε παιδιά ηλικίας από 11 ως 14 χρονών. Αναλύεται το πλέγμα των ψυχολογικών και κοινωνικών επιδράσεων, μέσω των οποίων η αυτεπάρκεια στα παιδιά επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις. Στα πλαίσια της κοινωνικο γνωστικής θεωρίας, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν οι αντιλήψεις των γονιών, οι συνομήλικοι, το κοινωνικο οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας. Οι αντιλήψεις των γονιών για την ακαδημαϊκή τους επάρκεια και οι φιλοδοξίες που έχουν για τα παιδιά τους, συνδέονται με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, γιατί επιδρούν στις φιλοδοξίες και στην αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητές τους. Οι γονείς, που μεταφέρουν θετικές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, βοηθούν, άμεσα, τα παιδιά τους στα σχολικά τους επιτεύγματα, καθώς ενισχύουν τη γνωστική τους επάρκεια και αυτορρύθμιση. Επίσης, οι γονείς με ακαδημαϊκή επάρκεια συμμετέχουν περισσότερο στα γεγονότα της τάξης και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη. Τα πιστεύω των παιδιών για την επάρκεια τους, για τη ρύθμιση της μάθησής τους και για τη σχολική τους προσπάθεια, συμμετέχουν στις σχολικές τους επιδόσεις και άμεσα, και έμμεσα, επιδρώντας στις φιλοδοξίες τους, στην κοινωνική τους συμπεριφορά, στην αντιμετώπιση συναισθημάτων ματαίωσης και θλίψης. Ακόμη η αντιλαμβανομένη κοινωνική επάρκεια των παιδιών και η επάρκειά τους να διαχειρίζονται την πίεση των συνομήλικων προς αρνητικές συμπεριφορές, συνηγορούν στις σχολικές επιδόσεις, μέσω της συναισθηματικής επίδρασης και της αυτορρύθμισης. Η επίδραση της κοινωνικής επάρκειας μεσολαβεί στις

φιλοδοξίες και στα χαμηλά επίπεδα θλίψης. Η επάρκεια της αυτορρύθμισης σχετίζεται άμεσα με τις σχολικές επιδόσεις ή έμμεσα με την ηθική αυτοκύρωση σε παραβατικές συμπεριφορές, που μπορεί να υπονομεύουν τις σχολικές επιδιώξεις. Το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών έμμεσα μέσω των γονικών φιλοδοξιών και της παιδικής κοινωνικότητας. Έτσι η ολόπλευρη αυτεπάρκεια, οι φιλοδοξίες, και οι ψυχολογικοί παράγοντες είναι σε σημαντικό βαθμό υπαίτιοι για τη διαφοροποίηση που υπάρχει στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1996)

Ο γονεϊκός τύπος σχετίζεται με τη ψυχοπαθολογία, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις σχολικές επιδόσεις. Οι Turner, Chandler και Heffer (2009) μελετούν τη σχέση ανάμεσα στο γονεϊκό τύπο, στην αυτεπάρκεια, στα κίνητρα και στις σχολικές επιδόσεις, σε σπουδαστές κολεγίου. Η Baumrind (1966), όπως αναφέρεται από τους παραπάνω μελετητές, διακρίνει τρεις τύπους γονέων, τον αυθεντικό, τον επιτρεπτικό και τον αυταρχικό. Ο αυθεντικός τύπος γονέα, χαρακτηρίζεται από ψηλό επίπεδο φροντίδας, εμπλοκής, ευαισθησίας, κατευθύνει τα παιδιά μέσω της αιτιολόγησης, των ορίων και της ενθάρρυνσης για αυτονομία. Αντίθετα ο επιτρεπτικός γονιός επιτρέπει συμπεριφορές χωρίς έλεγχο, κανόνες, καθοδήγηση και με ελάχιστες τιμωρίες. Ο αυταρχικός γονιός είναι υπερβολικά κατευθυντικός, ασκεί έντονη κριτική στο παιδί και απορρίπτει εύκολα το ίδιο και τις προσπάθειες του. Ο αυθεντικός τύπος γονέα έχει βρεθεί ότι επιδρά στις σχολικές επιδόσεις, στα κίνητρα του μαθητή, στην αυτεπάρκεια του και πιθανόν συνεισφέρει στη σχολική επιτυχία. Το οικογενειακό πλαίσιο όταν αυτό είναι αυθεντικό, δηλαδή υποστηρικτικό και ενισχύει την αυτονομία, ενισχύει επίσης και την αυτόνομη κινητοποίηση όπως αναφέρουν οι Deci, Eghrari, Patrick και Leone (1994).

Οι Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon και Deci (2004) σημειώνουν ότι εμπλοκή στη μάθηση με εσωτερικούς στόχους έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική επιτυχία και γενικά τις καλύτερες επιδόσεις. Έρευνες και σε φοιτητές επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση της αυτεπάρκειας με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Τα αποτελέσματα στην έρευνα των Turner, Chandler και Heffer (2009), έδειξαν ότι ο αυθεντικός γονεϊκός τύπος επηρεάζει τις επιδόσεις, ακόμη και στους φοιτητές κολεγίου. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι τα εσωτερικά κίνητρα και η αυτεπάρκεια επιδρούν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στην έρευνα αυτή αναζητήθηκε και η αλληλεπίδραση αυτεπάρκειας και αυθεντικού γονεϊκού τύπου αλλά η αλληλεπίδραση δεν ήταν σημαντική (Turner et al., 2009).

Έρευνα του Φλουρή (1989), για την αυτοαντίληψη, τη σχολική επίδοση και επίδραση των γονέων, έδειξε ότι οι ενέργειες, οι πράξεις, η συμπεριφορά και τα λόγια των γονέων, που στοχεύουν να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό κλίμα στο σπίτι, για την εκτέλεση των σχολικών εργασιών, που ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν και ενισχύουν θετικά τα παιδιά τους, συντελούν να αυξηθεί άμεσα η επίδοσή τους. Οι γονείς, δηλαδή, με τη θετική συμπεριφορά και την υποστήριξη, παρέχουν τις δυνατότητες στα παιδιά τους να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη, για τις ικανότητες τους πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Ο Φλουρής (1989) προτείνει οι γονείς να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, να αναπτύξουν ένα είδος « αυτοεπιβαλλόμενης πίεσης» ή καλύτερα να αναπτύξουν τα εσωτερικά κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές εργασίες. Αντίθετα η άσκηση έντονης πίεσης από τους γονείς επιδρά αρνητικά στην αυτοαντίληψη και στις σχολικές επιδοσεις των παιδιών.

Οι Bandura, Pastorelli Barbaranelli & Caprara (1999), μελέτησαν πώς η αυτεπάρκεια λειτουργώντας σε ένα κοινωνικογνωστικό πλέγμα επιδρά στην παιδική κατάθλιψη. Οι συμμετέχοντες στη έρευνα ήταν παιδιά ηλικίας 11,5 χρονών. Όταν το παιδί έχει την αντίληψη χαμηλής κοινωνικής και ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας, η αντίληψη αυτή συνηγορεί στην κατάθλιψη και επιδρά στις σχολικές επιδόσεις, στην κοινωνικότητα και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παιδιά νιώθουν θλίψη λόγω των πεποιθήσεων τους για τη σχολική τους ανεπάρκεια, πάρα για τις πραγματικές επιδόσεις. Στη συνέχεια η επίδραση της χαμηλής σχολικής αυτεπάρκειας στη θλίψη, μεσολαβεί στις σχολικές επιδόσεις, στην προβληματική συμπεριφορά και στην πρόωρη κατάθλιψη. Ακόμη η κοινωνική ανεπάρκεια επιδρά περισσότερο στην κατάθλιψη των κοριτσιών από ότι στα αγόρια. Μια εξήγηση για αυτό είναι ότι τα κορίτσια επανέρχονταν διαρκώς σε ότι τα έκανε να νιώσουν άσχημα, ενώ τα αγόρια πιο εύκολα αποσπούν τη σκέψη τους και εμπλέκονται σε άλλα πράγματα. Και στην εφηβεία, και στην ενηλικίωση, τα κορίτσια είναι πιο επιρρεπή στην κατάθλιψη. Η αντιλαμβανόμενη κοινωνική ανεπάρκεια συνδέεται με τη προβληματική συμπεριφορά, μέσω της κοινωνικότητας, παρά άμεσα. Τα παιδιά που έχουν υψηλή κοινωνική επάρκεια είναι προσανατολισμένα κοινωνικά και δεν εμπλέκονται σε προβληματικές συμπεριφορές. Η κοινωνικότητα συνδέεται με χαμηλή κατάθλιψη. Ακόμη η συναισθηματική ρύθμιση είναι πολύ σημαντική για την συναισθηματική ζωή του ατόμου (Lazarous, 1991). Στην έρευνά τους ο Bandura και οι συνεργάτες του (1999) μελετούν την αυτεπάρκεια και πώς οδηγεί στην κατάθλιψη, μέσω της διαχείρισης σχολικών απαιτήσεων, σχέσεων αλλά και της ρύθμισης των συναισθημάτων, θετικών ή αρνητικών. Τα αρνητικά συναισθήματα έχουν να κάνουν με το άγχος, την απόρριψη, το θυμό, την αμηχανία, την ταπείνωση. Η αυτεπάρκεια να ηρεμεί κάποιος, όταν βρίσκεται

απέναντι σε τέτοια συναισθήματα, είναι μέρος της αυτοδιαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων. Η αυτοδιαχείριση θετικών συναισθημάτων αφορά την αυτεπάρκεια να εκφράζει κάποιος στοργή απέναντι σε άλλους, ενσυναίσθηση, χαρά και αφορά την αποτελεσματικότητα να παραμένει ευδιάθετος, απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις. Η δυνατή αίσθηση αποτελεσματικότητας να διαχειρίζεται κάποιος τα θετικά συναισθήματα, συνοδεύεται από ψηλή αίσθηση κοινωνικής προσφοράς σε κορίτσια και αγόρια. Αντίθετα η χαμηλή αίσθηση επάρκειας στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων είναι ιδιαίτερα καταθλιπτική για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια (Bandura, Pastorelli Barbaranelli & Caprara, 1999)

Η Pastorelli και οι συνεργάτες της (2001) μελετούν με το ερωτηματολόγιο CPSE του Bandura (1990), την αυτεπάρκεια σε παιδιά, στην Ιταλία, στην Ουγγαρία, και στην Πολωνία. Σε αυτή την πολυπολιτισμική έρευνα φαίνεται η γενίκευση των δομικών παραγόντων στην κοινωνική και σχολική αποτελεσματικότητα. Η αποτελεσματικότητα να αντιστέκονται οι μαθητές στις πιέσεις των συνομηλίκων για μη επιτρεπτές συμπεριφορές, έχει διαφοροποιήσεις στα παιδιά στην Ουγγαρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά στην Ιταλία έχουν ψηλότερη σχολική αποτελεσματικότητα από ότι τα παιδιά στην Ουγγαρία και ότι έχουν την υψηλότερη κοινωνική αποτελεσματικότητα από τις τρεις χώρες. Τα παιδιά στην Πολωνία έχουν την ψηλότερη σχολική αποτελεσματικότητα (Pastorell et al., 2001).

Ανάλογα με το στάδιο ηλικίας, εμφανίζονται ειδικά χαρακτηριστικά στη συνολική επάρκεια κάποιου (Suldo & Shaffer, 2007). Οι Suldo και Shaffer (2007) μελετούν το ερωτηματολόγιο SEQ-C (Murriss, 2001) σε Αμερικάνους μαθητές. Συγκεκριμένα, σε δυο έρευνες, με μαθητές γυμνασίου και λυκείου,

μετρούν την αυτεπάρκεια με το SEQ-C και τη συσχετίζουν με μετρήσεις της ικανοποίησης ζωής και της ψυχοπαθολογίας. Η κοινωνική αυτεπάρκεια ήταν ο πιο αδύνατος παράγοντας στην έρευνα. Παρότι, η έρευνα των Suldo και Shaffer (2007) επιβεβαιώνει τη σύνδεση της κοινωνικής επάρκειας με το άγχος και τη θλίψη, τα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας είναι λιγότερο συνδεδεμένα με κοινωνικές ικανότητες. Η έρευνά τους, όπως και του Bandura και των συνεργατών του (2003), δείχνει ότι η σχολική επάρκεια έχει τη μεγαλύτερη σχέση με τις σχολικές επιδόσεις. Επίσης υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χαμηλής σχολικής αυτεπάρκειας με τη διασπαστική συμπεριφορά και τα συμπτώματα κατάθλιψης. Η έρευνα των Suldo, Shaffer (2007) δεν υποστηρίζει τη σχέση σχολικής αυτεπάρκειας και άγχους σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα του Muris (2002) που δείχνει τη συσχέτιση σχολικής αυτεπάρκειας και σχολικής φοβίας (Suldo & Shaffer, 2007).

Ο Ponton και οι συνεργάτες του (2005) μελετούν τη σχέση της επιθυμίας μάθησης και της αυτεπάρκειας στην αυτόνομη μάθηση και καταλήγουν ότι με το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης της επιθυμίας Inventory of Learner Desire δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιθυμία για μάθηση και στην αυτεπάρκεια, κάτι που όμως, το αποδίδουν στη μη καταλληλότητα του συγκεκριμένου εργαλείου, γιατί υποστηρίζουν ότι η αυτεπάρκεια είναι συστατικό μέρος της αυτόνομης μάθησης, αν και όχι το μόνο. Πάνω από 6 χρόνια οι ερευνητές εστίασαν στην ανάπτυξη εργαλείων σχετικών με την αυτόνομη μάθηση. Τα εργαλεία αυτά αφορούν τη μέτρηση της επιθυμίας Inventory of Learner, Desire (ILD: Meyer, 2001), της επινοητικότητας the Inventory of Learner Resourcefulness (ILR: Carr, 1999), της πρωτοβουλίας the Inventory of Learner Initiative (ILI: Ponton, 1999) και της επιμονής Inventory of Learner Persistence (ILP: Derrick, 2001). Η σχέση της επιθυμίας, της

πρωτοβουλίας της επινοητικότητας, της επιμονής, με την αυτόνομη μάθηση επιβεβαιώθηκε, όμως δεν κάλυπτε όλο το φάσμα της αυτόνομης μάθησης. Για αυτό προτάθηκε από τους Ponton, Carr και Derrick (2005) και η μέτρηση της αυτεπάρκειας στην αυτόνομη μάθηση, για την καλύτερη περιγραφή της σχέσης κίνητρων και θέλησης. Αναφέρουν ότι η αυτόνομη μάθηση έχει γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά και έχει άμεση σχέση με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Επίσης η θέληση συνδέεται με την αυτόνομη μάθηση (Ponton et al., 2005).

Σημαντικός αριθμός ερευνών συμπεραίνουν τη μέτρια συσχέτιση της αυτεπάρκειας με τη κοινωνική φοβία (Leary & Atherton, 1986) και τη πιο δυνατή συσχέτιση της αυτεπάρκειας με την αυτοεστίαση (self-focus). Η αυτοεστίαση (self-focus) είναι η ανησυχία για την αυτοεικόνα. Επιπλέον η αυτεπάρκεια φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στη θεραπεία των ατόμων με φοβία (Zoellner, Echiverri & Craske, 2000). Στην έρευνα των Gaudiano και Herbert (2003) άτομα με κοινωνική φοβία συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Μετρήσανε την αυτεπάρκεια, τη κατάθλιψη, το κοινωνικό άγχος, το υποκειμενικό άγχος, τις κοινωνικές ικανότητες, πριν και μετά τη θεραπεία, με την ενίσχυση της αυτεπάρκειας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την αυτεπάρκεια σε κοινωνικές συνθήκες και να κριθούν τα αποτελέσματα, μετά τη θεραπεία. Στην έρευνά τους μελέτησαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και την κλινική χρησιμότητα ενός νέου εργαλείου αυτεπάρκειας για κοινωνικές καταστάσεις Self-Efficacy for Social Situations (SESS). Οι Leary και Atherton (1986) περιγράφουν ότι η αυτεπάρκεια όπως την περιέγραψε ο Bandura (1991) σχετίζεται με τη κοινωνική φοβία και το άγχος. Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση αναφέρει την κοινωνική φοβία ως το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης από τους άλλους, σε μια ή περισσότερες κοινωνικές

συνθήκες. Όσοι είχαν χαμηλή αυτεπάρκεια έδειξαν ψηλότερη κοινωνική φοβία και ανησυχία για τη δημόσια εικόνα τους, κάνοντάς τους να επιμένουν στις αδυναμίες τους, να προβλέπουν αποτυχίες και να ανησυχούν για αναμενόμενες δυσμενείς συνέπειες (Gaudiano & Herbert, 2003).

Οι Dempster και Corkill (1999) σημειώνουν ότι αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος και οι αρνητικές σκέψεις επεμβαίνουν στην προσοχή και στη διαδικασία μάθησης. Αναφέρουν το παράδειγμα του Tobias (1985), που αφορά άτομα με περιορισμένες γνωστικές ικανότητες. Στα άτομα αυτά δημιουργείται άγχος και αρνητική εικόνα του εαυτού τους και γίνονται λιγότερο ικανά να αναλάβουν απαιτητικά έργα.

Από την άλλη μεριά, άτομα, που έχουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αυτορύθμισης, μπορούν να διαχειριστούν το άγχος και να έχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Ακόμη, οι Dempster και Corkill (1999) σημειώνουν ότι το άγχος των εξετάσεων επιδρά και με θετικό τρόπο στις επιδόσεις, αυξάνοντας τις γνωστικές απαιτήσεις και την προσοχή, ταυτόχρονα με τη στρατηγική της αυτορύθμισης, που εμποδίζει αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές σκέψεις αυτοαναφοράς. Στο μετωπιαίο λοβό εδρεύει η γνωστική στρατηγική της αντίστασης σε παρεμβάσεις και της ικανότητας να επιλέγει το άτομο τις σχετικές πληροφορίες και να αγνοεί τις άσχετες. Το ίδιο συμβαίνει με την αυτεπάρκεια, τα κίνητρα και τους στόχους. Οι μαθητές, που διαφέρουν στην αυτεπάρκεια, αναζητούν διαφορετικά είδη πληροφοριών στην επίτευξη ενός έργου. Όσοι έχουν χαμηλή αυτεπάρκεια επικεντρώνονται στη δυσκολία του έργου, ενώ όσοι έχουν υψηλή αυτεπάρκεια επικεντρώνονται στην πρόκληση του έργου (Pintrich, 1999b).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ

4.1 Ορισμοί – Εννοιολογικές διασαφήσεις

Τα συναισθήματα είναι σύντομα κι έντονα επεισόδια που διακρίνονται από τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενική διάθεση (Rosenberg, 1998).

Υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στους ορισμούς του συναισθήματος. Άλλοτε θεωρείται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, οπότε είναι μόνιμο και χωρίς πολλές μεταβολές στον χρόνο και άλλοτε θεωρείται ως κατάσταση, που επηρεάζεται από τις αλλαγές του περιβάλλοντος και είναι λιγότερο σταθερή στο χρόνο. Εξαίρεση αποτελεί η μελέτη της Ainley (2006) όπου αναφέρεται στο συναίσθημα του ενδιαφέροντος ως κατάσταση που είναι προσωπικό χαρακτηριστικό και μόνιμος παράγοντας κινητοποίησης. Επίσης, εννοιολογική διάκριση έχουμε στη διαθεση και το συναίσθημα. Η διάθεση έχει μεγαλύτερη διάρκεια και διάχυση, χωρίς συγκεκριμένη αναφορά, ενώ το συναίσθημα είναι σύντομο εσωτερικευμένο επεισόδιο ως απάντηση σε συγκεκριμένο γεγονός (Schutz et al., 2002). Επιπλέον, ο Pekrun (1992) διευκρινίζει ότι ένταση υπάρχει πολύ περισσότερη στο συναίσθημα από ότι στη διάθεση.

Η έννοια του συναισθήματος συνδέεται με την προσαρμογή και την επιβίωση, αν ανατρέξουμε στη θεωρία του Δαρβίνου αλλά και σε πιο πρόσφατους (Forgas, 2000, Lewis & Granic, 2000), όπως αναφέρει η Ainley (2006).

Ο Damasio (2004) ορίζει τα συναισθήματα ως δυναμικά συστήματα, αποτελούμενα από πολλά συστατικά, που λειτουργούν συγχρονισμένα και αυτά

είναι το συναισθηματικό μέρος που βέβαια κυριαρχεί, το γνωστικό, το κίνητρο συμπεριφοράς, το εκφραστικό και το περιφερειακό- φυσιολογικό. Για παράδειγμα το άγχος περιέχει ανησυχία, νευρικά αισθήματα (συναισθηματικό μέρος), ανησυχία (γνωστικό μέρος), αποφυγή δράσης (κίνητρα), εκφράσεις άγχους (έκφραση) και περιφερειακή φυσιολογική δράση (φυσιολογία).

Η αρχή ενός συναισθηματικού επεισοδίου είναι η αξιολόγηση. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις περιέχουν αλλαγές στη σκέψη, στη συμπεριφορά, στη φυσιολογία και στην έκφραση. Τριπλή είναι η υπόσταση των συναισθημάτων και την αποτελούν η δράση, τα υποκειμενικά αισθήματα και η γνώση- σκέψη. Υπάρχει δυσκολία να κατηγοριοποιηθούν τα συναισθήματα σε λειτουργικά και μη λειτουργικά. Οποιαδήποτε δεδομένη κατηγορία, όπως η χαρά ή ο θυμός, μπορεί να κινητοποιήσει μια σειρά εκφράσεων, αντιδράσεων, κοινωνικοποίησης και επιλογής των στρατηγικών αυτορύθμισης. Τα συναισθήματα έχουν το δυναμικό να προσαρμόζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο που εμφανίζονται (Brewer & Hewstone, 2004).

4.2. Συναισθήματα και μάθηση

Υπάρχει διαφοροποίηση στον όρο συναίσθημα. Οι Davidson et al (1990), διακρίνουν έξι διαφορετικά συναισθηματικά φαινόμενα: συναισθήματα, αισθήματα, διάθεση, συμπεριφορά, συναισθηματικό στυλ κι ιδιοσυγκρασία (Davidson et al.,1990). Οι Op 't Eynde και Turner (2006) παρουσιάζουν τη θεωρία των συναισθημάτων ως ένα δυναμικό σύνθετο σύστημα, βασιζόμενοι στην έρευνα των Mascolo, Harkins & Harakal (2000). Αυτό το πλαίσιο θεωρεί τα συναισθήματα, ως μια διαδικασία που αποτελείται από τη γνωστική, τη νευροφυσιολογική, την κινητήρια έκφραση που αμοιβαία ρυθμίζονται μεταξύ

τους, ανά πάσα στιγμή και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Αυτό το δυναμικό σύστημα της συναισθηματικής διαδικασίας εμπλέκεται με τη διαδικασία μάθησης (Mascolo et al., 2000). Τρεις σημαντικές αρχές είναι η βάση της θεωρίας αυτής: Πρώτον, η θεωρία δίνει έμφαση στη διαδικασία του συναισθήματος ως ένα συναισθηματικό επεισόδιο με διαφορετικά συστήματα να ρυθμίζονται και να δρουν αμοιβαία. Μια διαδικασία ανατροφοδότησης, ανάμεσα στα υποσυστήματα, επηρεάζει την αξιολόγηση και τον υπολογισμό των γνωστικών συναισθηματικών και φυσιολογικών απαντήσεων και τις τάσεις συμπεριφοράς. Δεύτερον, τα δυναμικά αυτά συστήματα δείχνουν και την κοινωνική φύση των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα εκφράζονται πάντα μέσα στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο. Το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον δρα μαζί με το βιολογικό, για να επηρεάσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και να δομήσουν τη συναισθηματική ερμηνεία, κατανόηση και αλλαγή. Για παράδειγμα, έχοντας να επιλύσει ο μαθητής μια άσκηση μαθηματικών, εμπλέκονται όχι μόνο το σχολικό πλαίσιο ή το κλίμα της τάξης, αλλά και οι αντιλήψεις της οικογένειας για τα μαθηματικά ή και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος για τα μαθηματικά. Τρίτον, το δυναμικό σύνθετο σύστημα προσέγγισης δείχνει μια διαδικασία εσωτερικευμένης αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, όπου τα συναισθήματα αυτοργανώνονται σε πραγματικό χρόνο και σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Επηρεαζόμενα από το κοινωνικοιστορικό πλαίσιο τείνουν τα συναισθήματα να αυτοργανώνονται σε περιορισμένο αριθμό μοτίβων. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι αρκετές φορές κάτω από τον ίδιο συναισθηματικό όρο βρίσκονται μεγάλες διαφορές στα συστήματα εκτίμησης, ερμηνείας και στο σημείο εκκίνησης. Για παράδειγμα, το συναίσθημα της ντροπής που εκδηλώνει ένα παιδί, μπορεί να έχει τελείως διαφορετικό σημείο εκκίνησης, αξιολόγησης και ερμηνείας, από

την ντροπή που εκδηλώνει κάποιο άλλο παιδί. Όλα τα παραπάνω είναι πολύ σημαντικά στο σχολικό πλαίσιο. Δύο είναι οι διαστάσεις της μάθησης, το γνωστικό και το συναισθηματικό, με την ίδια βαρύτητα, αν και μέχρι τώρα στα αναλυτικά προγράμματα προτεραιότητα δίνεται στο γνωστικό μέρος. Πρέπει να δούμε συνολικά τη μάθηση ως γνωστική, συναισθηματική, και βουλευτική διαδικασία (Op 't Eynde & Turner ,2006) .

Η περίπτωση των χαρισματικών μαθητών δείχνει τη βαρύτητα του συναισθηματικού πλαισίου. Ο Curby και οι συνεργάτες τους (2008) θεωρούν ότι η κοινωνική ικανότητα, δηλαδή η ικανότητα των μαθητών να προσανατολίζονται στο σκοπό, να εμπλέκονται θετικά με δασκάλους και με συμμαθητές, είναι πιο σημαντικός παράγοντας από τη γνωστική ικανότητα, για την πρόβλεψη καταχώρησης μαθητών στους χαρισματικούς. Επίσης, στον καταμερισμό αυτό συμμετέχουν και κοινωνικοί παράγοντες όπως κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εθνικότητα και φύλο (Curby, et al., 2008) .

Τα συναισθήματα αποτελούν δείκτη κινητοποίησης, γνωστικής κατάστασης και επικοινωνίας, δείχνουν τι έχει συμβεί και τι προσδοκάμε. Ακόμη κι αν τα συναισθήματα ως δείκτες δεν είναι ακριβείς, είναι σημαντικά, για το άτομο, αφού δίνουν νόημα στα επεισόδια συμπεριφοράς (Ford,1992) .

Οι Pintrich και Schunk (1994) τονίζουν την αρχή του ευαίσθητου περιβάλλοντος του Ford (1992) η οποία αναφέρει 1) τη συμφωνία μεταξύ του προσωπικού στόχου και των στόχων της τάξης 2) το δάσκαλο, που ανταποκρίνεται στις ικανότητες του μαθητή 3) την παροχή ρεαλιστικών και κατάλληλων έργων 4) την υποστήριξη για ένα συναισθηματικό κλίμα, που υιοθετεί την εμπιστοσύνη ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές. Βλέπουμε ότι τα συναισθήματα προκύπτουν από το πλαίσιο που τα περιβάλλει και συγχρόνως

αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτού και αλληλεπιδρούν με αυτό. Την αλληλεπίδραση αυτή και τη σημασία ενός υποστηρικτικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη τονίζουν και οι Meyer και Turner (2006). Τα θετικά συναισθήματα στην τάξη είναι ένδειξη θετικού κλίματος στην τάξη και η διαφορά στα συναισθήματα δηλώνουν τα διαφορετικά σχολικά κλίματα, που επιδρούν και στα κίνητρα. Οι πιο κινητοποιημένοι μαθητές είναι οι συναισθηματικά υποστηριζόμενοι μαθητές (Meyer & Turner ,2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Ήδη έχουμε αναφερθεί σε κάποιες θεωρίες κινήτρων, όπως η θεωρία αξιών (value theory) και η θεωρία στόχων επιδόσεων (achievement goal theory), όπου τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο.

5.1 Ανάλυση ρίσκου

Η ανάλυση ρίσκου Clifford (1991) περιγράφει το μαθητή που προτιμά τα δύσκολα έργα, αντέχει στην αποτυχία, χρησιμοποιεί με ευελιξία στρατηγικές μάθησης για να ξεπεράσει εμπόδια. Ο μαθητής τείνει περισσότερο να κατανοήσει παρά να ξεπεράσει, στις επιδόσεις, τους άλλους. Επιλέγει έργα προκλήσεις, που θα προωθήσουν τη μάθηση και θα ανατροφοδοτήσουν την πρόοδό του. Επιδεικνύει μεγαλύτερη αυτορρύθμιση και χειρίζεται αποτελεσματικά αρνητικά συναισθήματα, μετά την αποτυχία. Με βάση τη θεωρία αυτή οι Meyer και Turner, (2006) χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο για την αντοχή στη σχολική αποτυχία (School Failure Tolerance Scale) SFT. Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι μαθητές, που απέφευγαν να αναλάβουν ρίσκα, εξέφρασαν και τα πιο αρνητικά συναισθήματα για τις εμπειρίες τους στα μαθηματικά, όπου εστίαζε η έρευνα, απαξίωναν το έργο, επιζητούσαν τρόπο διαφυγής και δεν αναλάμβαναν δύσκολες εργασίες, γιατί επιδίωκαν περισσότερο να νιώσουν καλά, παρά να μάθουν. Αντίθετα οι μαθητές, που αναλάμβαναν ρίσκο, ήταν οι πιο ικανοποιημένοι, ένιωθαν ευχάριστα μέσα στην τάξη και αντιστέκονταν σε αρνητικές σκέψεις.

5.2. Η θεωρία ροής

Η θεωρία ροής ενσωματώνει τα κίνητρα, τη γνώση και το συναίσθημα. Αναφέρεται στις αισιόδοξες, θετικές μαθησιακές εμπειρίες, που κινητοποιούν το μαθητή και ενισχύουν τη γνωστική διαδικασία. Σ' αυτές τις εμπειρίες ροής, οι στόχοι είναι ξεκάθαροι και στη διαδικασία επίτευξής τους, υπάρχει υψηλή εστίαση, προσπάθεια, συγκέντρωση και ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση έργου και τις ικανότητες. Εδώ φαίνεται η αλληλεπίδραση του μαθητή και του σχολικού περιβάλλοντος και πώς το σχολικό πλαίσιο διαφοροποιεί τα επίπεδα εμπλοκής του μαθητή στη σχολική διαδικασία. Στη θεωρία ροής, τα συναισθήματα, οι ικανότητες και οι προκλήσεις έργου περιγράφουν την κατάσταση κινητοποίησης.

Η συναισθηματική διάθεση είναι σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης, γιατί οι μαθητές αναζητούν δραστηριότητες, που τις βρίσκουν ευχάριστες και συνδέονται με θετικά συναισθήματα (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Τέσσερα είδη εμπειριών βασίζονται στη σχέση πρόκλησης ενδιαφέροντος και ικανοτήτων: εμπειρίες ροής (υψηλή πρόκληση έργου και υψηλές ικανότητες), εμπειρίες χαλάρωσης (υψηλές ικανότητες -χαμηλές προκλήσεις), απάθεια (χαμηλές προκλήσεις -χαμηλές ικανότητες), άγχος (υψηλές προκλήσεις-χαμηλές ικανότητες) (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Τη μεγαλύτερη εμπλοκή ο μαθητής την έχει στην εμπειρία ροής και η πιο αρνητική εμπειρία είναι του άγχους, όπου τα άτομα αναφέρουν τη μικρότερη χαρά, τη μικρότερη κινητοποίηση και τη μικρότερη αυτοεκτίμηση. Μάθηση είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν προκλήσεις έργου και ικανότητες είναι υψηλές και συμβαδίζουν, γιατί τότε οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες τους για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις. Έργα που βελτιώνουν τις ικανότητες του ατόμου είναι αυτά που βρίσκονται στην κορυφή των ικανοτήτων τους.

Καθώς το άτομο αναζητά δραστηριότητες, για να βελτιώσει τις ικανότητες του, αυξάνει τις προκλήσεις, που συνδέονται με θετικά συναισθήματα και εσωτερική κινητοποίηση (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Τα άτομα για να έχουν υψηλές επιδόσεις σε υψηλές προκλήσεις, πρέπει να διαθέτουν υψηλό προσωπικό έλεγχο στις δραστηριότητες τους, που μετριάξει τον έντονο ανταγωνισμό (Boggiano et al., 1988).

Τα άτομα, αναζητώντας την κατάσταση ροής, αυξάνουν μαζί τις ικανότητες και τις προκλήσεις. Αρκετές φορές οι μαθητές προτιμούν τις καταστάσεις χαλάρωσης, όπου είναι πιο εύκολες για αυτούς, καθώς οι ικανότητες είναι πιο υψηλές από τις απαιτήσεις των εργασιών. Στην περίπτωση αυτή, όμως, δεν επιτελείται μάθηση. Τα συναισθήματα είναι χαρά, όχι όμως ικανοποίηση. Η σχέση ικανότητας και προκλήσεων μπορεί να αλλάζει με την ηλικία. Καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές ηλικιακά, συνειδητοποιούν ότι παρότι πρέπει να δουλέψουν σκληρά, για να πετύχουν ένα στόχο τους, μπορούν να το κάνουν, και επιπλέον, εκτιμούν ότι για να βελτιώσουν τις ικανότητες τους, χρειάζεται να προσπαθήσουν μέσα από έργα πρόκλησης (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Πολλοί έφηβοι μαθαίνουν να διασκεδάζουν με τις προκλήσεις που ενέχουν τα δύσκολα έργα (Schweinle, Turner & Meyer, 2009).

Οι Schweinle et al. (2009) υιοθετούν δομές και μεθόδους από τη θεωρία ροής, για να εξετάσουν τα κίνητρα, τη συναισθηματική και τη γνωστική πλευρά των εμπειριών στο δημοτικό σχολείο στο μάθημα των μαθηματικών. Έτσι, όταν έχουμε υψηλές ικανότητες, οι υψηλές προκλήσεις δεν επηρεάζουν τόσο τα συναισθήματα ούτε την αυτοαποτελεσματικότητα. Για χαμηλές ικανότητες, οι αυξανόμενες προκλήσεις συναντιούνται με μικρή αυτεπάρκεια. Άρα αυξανόμενες προκλήσεις με χαμηλές ικανότητες έχουν σαν αποτέλεσμα τα

λιγότερα θετικά συναισθήματα και τη χαμηλότερη αυτεπάρκεια, όπως σε καταστάσεις άγχους σύμφωνα και με τη θεωρία της ροής. Για τις επιδόσεις στα μαθηματικά φάνηκε οι ικανότητες να είναι πιο σημαντικές από τις προκλήσεις. Σχετικά με τις προκλήσεις, όταν αυτές είναι σε χαμηλά επίπεδα, τα συναισθήματα και η αυτεπάρκεια δεν διαφοροποιούνται ανάμεσα στα επίπεδα ικανοτήτων. Όσο αυξάνονται οι προκλήσεις, αν υπάρχουν χαμηλές ικανότητες, τα συναισθήματα είναι αρνητικά και μειώνεται η αυτεπάρκεια. Σε αντίθεση με τη θεωρία ροής, τα προσωπικά συναισθήματα και η αυτεπάρκεια μένουν σχετικά σταθερά σε κατάσταση χαλάρωσης και ροής, ανεπηρέαστα από τα επίπεδα ικανοτήτων.

Η θεωρία ροής δεν εξηγεί ακριβώς τι συμβαίνει με τα μαθηματικά στους μαθητές του δημοτικού και αν υπάρχει διαφορά σε σχέση με τους μαθητές του γυμνασίου στην αυτεπάρκεια (Schweinle et al., 2009). Στα παιδιά του δημοτικού, μεγαλύτερη αυτεπάρκεια σημειώνεται, όταν οι ικανότητες υπερβαίνουν την πρόκληση. Οι έφηβοι, αντίθετα, αναφέρουν ότι έχουν τη μεγαλύτερη ικανοποίηση με την επίδοσή τους, αν υπάρχει δραστηριότητα ροής, η οποία συνδέεται με δυνατά συναισθήματα, όταν το έργο είναι δύσκολο (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). Παιδαγωγικά, αναφέρουν οι ερευνητές, τα ευρήματα τους μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τις μαθησιακές διαδικασίες στο δημοτικό σχολείο. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι εμπειρίες στο σχολείο μπορεί να είναι θετικές, χωρίς να είναι υποστηρικτικές για τη μάθηση. Μπορεί οι εμπειρίες αυτές να ανταμείβουν μαθητές και δασκάλους συναισθηματικά, αλλά παρέχουν λίγες ευκαιρίες για βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών, γιατί το επίπεδο πρόκλησης δεν είναι τόσο υψηλό όσο θα έπρεπε. Υπάρχουν ερευνητές που προτείνουν να διατηρείται η αυτεπάρκεια των μαθητών και το θετικό συναίσθημα μέσω υποστηρικτικών διδακτικών

πρακτικών, χρησιμοποιώντας το χιούμορ, εκφράζοντας τη σημασία του περιεχομένου και δουλεύοντας πάνω στην σαφήνεια των μαθητικών απαντήσεων, όπως αναφέρουν οι Turner & Meyer (1999), Turner, Thorpe & Meyer (1998) και Schweinle, Turner & Meyer, (2009). Έτσι, θετικά συναισθήματα μπορούν να υιοθετηθούν χωρίς να θυσιάζεται η μάθηση. Αυτά τα αποτελέσματα τονίζουν την ανάγκη για περισσότερη διευκρίνιση των συναισθημάτων, στις θεωρίες κινήτρων. Παρότι τα συναισθήματα δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας των θετικών εμπειριών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, είναι σίγουρα σημαντικά και φαίνεται να ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και τη δραστηριότητα. Μελλοντικές έρευνες μπορεί να διασαφηνίσουν περισσότερο ποιο ρόλο διαδραματίζουν τα συναισθήματα στα κίνητρα των μαθητών σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια.

5.3. Τα συναισθήματα στη θεωρία στόχων

Η θεωρία στόχων (achievement goal theory), όπως είδαμε και πριν, εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στους στόχους της τάξης, τη διδακτική ομιλία και τα κίνητρα των μαθητών. Η θεωρία αυτή μας βοηθάει να κατανοήσουμε τους λόγους που οι μαθητές αναλαμβάνουν ή αποφεύγουν σχολικά έργα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που ωθούν στη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών. Τα συναισθήματα, στη θεωρία αυτή, φαίνονται μόνο ως αποτελέσματα μετά από την επιτυχία ή την αποτυχία. Οι πιο σύγχρονοι ερευνητές εμπλουτίζουν τη θεωρία στόχων με τα συναισθήματα, όπως Schutz & Lanehart, (2002) και Linnenbrink & Pintrich's (2002) αναφέρουν οι Meyer και Turner (2006). Οι Meyer και Turner μελετούν την αποφυγή ή προσέγγιση στόχων στην τάξη, χρησιμοποιώντας τη κλίμακα αντοχής στη σχολική αποτυχία

(School Failure Tolerance Scale) (Clifford, 1984) και το μοτίβο αξιολόγησης της προσαρμοστικής μάθησης Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) από τους Midgley & Maehr (1991) και βρήκαν ότι τα συναισθήματα είναι μεσολαβητής ανάμεσα στους στόχους των μαθητών και της αυτορύθμισης (Meyer & Turner, 2006).

Τα αρνητικά συναισθήματα, μετά την αποτυχία, στρέφουν το μαθητή να προστατεύει περισσότερο το «εγώ» του, από το να βελτιώσει τις επιδόσεις του, στη μάθηση. Αντίθετα, οι μαθητές με στόχους, δεν ερμηνεύουν τα λάθη τους αρνητικά, αλλά αυτορυθμίζουν τη συμπεριφορά τους μετά την αποτυχία με εσωτερικό διάλογο, όπως «μην ανησυχείς», «προσπάθησε περισσότερο».

Φυσικά στα συναισθήματα των μαθητών και στα κίνητρα τους, σημαντικό ρόλο παίζει το σχολικό κλίμα που μπορεί να είναι: 1) θετικό υποστηρικτικό 2) φιλόδοξο 3) αρνητικό επικριτικό (Patrick & Ryan, 2003). Οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν ότι διαταρακτικές συμπεριφορές και τάσεις αποφυγής σχολικού καθήκοντος υπάρχουν στο αρνητικό φιλόδοξο και ανταγωνιστικό κλίμα. Διδακτικά χαρακτηριστικά όπως το χιούμορ, ο ενθουσιασμός και το πάθος σχετίζονται άμεσα με τα συναισθήματα και τα κίνητρα των μαθητών. Οι Pintrich και Linnenbrink (2002) υποστηρίζουν το μοντέλο διπλής κατεύθυνση και αλληλεπίδρασης συναισθημάτων κινήτρων. Εστιάζουν στα συναισθήματα, που εμφανίζονται όταν αναλαμβάνουν οι μαθητές κάποιο έργο και στα γενικότερα συναισθήματα, που σχετίζονται με το σχολείο. Η διάθεση, αναφέρουν, επηρεάζει τις αντιλήψεις για τους στόχους της τάξης και τους προσωπικούς στόχους μάθησης. Οι Meyer και Turner (2006) καταλήγουν ότι τα συναισθήματα, η γνώση και τα κίνητρα είναι μια ενσωματωμένη διαδικασία. Η τάξη είναι ένας χώρος πολλαπλών συναισθηματικών εμπειριών, γεγονός που

σημαίνει ότι πέρα από συναισθήματα σχετιζόμενα με την αποτυχία ή την επιτυχία, υπάρχουν τα συναισθήματα αποδοχής, απόρριψης και όχι μόνο. Συναισθήματα μαθητών και δασκάλων αλληλεπιδρούν (Meyer & Turner 2006) και στα παραπάνω θα προσθέταμε τα συναισθήματα που τα παιδιά φέρουν από την οικογένεια τους καθώς και τα συναισθήματα των γονιών, τα οποία έρχονται να συμπληρώσουν ένα πολύπλοκο «πάνελ», που πρέπει να μελετηθεί εκτενέστερα σε σχέση με τις επιδόσεις και τα κίνητρα.

5.4.Κίνητρα προσέγγισης και αποφυγής

Σύμφωνα με το Maehr (2001), οι ερευνητές χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα το ρόλο των συναισθημάτων με τα κίνητρα αποφυγής της αποτυχίας και προσέγγισης της επιτυχίας. Πρόσφατα οι Carver και Scheier (2000) αναφέρονται στη διαδικασία προσέγγισης αποφυγής που βιολογικά ερμηνεύονται με δυο ανεξάρτητα συστήματα: 1) το συμπεριφορικό σύστημα δράσης και 2) το συμπεριφορικό σύστημα αναχαίτισης, όπως παρουσιάζονται από τους Cloninger (1987) και Gray (1990). Οι Covington και Mueller (2001) κατηγοριοποιούν τους μαθητές σε 4 ομάδες: α) υπέρμαχοι (overstrickers) υψηλή προσέγγιση, υψηλή αποφυγή. Έτσι οι μαθητές έχουν μεγάλη ελπίδα για επιτυχία και υπερβολικό φόβο αποτυχίας, β) υψηλή προσέγγιση - χαμηλή αποφυγή. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές έχουν μεγάλη ελπίδα για επιτυχία και μικρή ανησυχία για αποτυχία, γ) αποτυχία- αποφυγή, (υψηλή αποφυγή, χαμηλή προσέγγιση). Εδώ οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν το φόβο της αποτυχίας ως αιτία για επιτεύγματα και δ) οι δεχόμενοι την αποτυχία, (χαμηλή προσέγγιση και αποφυγή). Συγκεκριμένα οι μαθητές έχουν την τάση να μην επιδεικνύουν

κανένα από τα δυο κίνητρα. Οι διαφορετικές αυτές ομάδες αλληλεπιδρούν και εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα.

Υπάρχει ακόμη η τάση από κάποιους μελετητές, όπως Elliot (1999), Pintrich (2000), να εμπλέκουν τα κίνητρα αποφυγής προσέγγισης στη θεωρία επίτευξης ακαδημαϊκών στόχων (achievement goal orientation) και να εμφανίζονται οι κατηγορίες εκτέλεσης στόχων προσέγγισης (performance-approach goal orientation) και εκτέλεσης στόχων αποφυγής (performance-avoidance goal orientation) (Decuir-Gunby, Aultman & Scutz, 2009).

Οι Pugh et al. (2009) μελετούν την επικράτηση των μετασχηματιστικών εμπειριών σε προηγούμενες εμπειρίες και τη σχέση των μετασχηματιστικών εμπειριών με τα βαθύτερα επίπεδα μάθησης στις φυσικές επιστήμες (στο μάθημα της βιολογίας). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι σε ακαδημαϊκούς στόχους και τους ελέγχουν (mastery goal orientation), είναι πιο πιθανό να εμπλακούν με ψηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικών εμπειριών και μάθησης. Ο προσανατολισμός σε ακαδημαϊκούς στόχους μεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στις φυσικές επιστήμες και τις μετασχηματιστικές εμπειρίες. Σε αυτή τη σχέση «δεν είμαστε σε θέση ακόμη να πούμε τι προηγείται και τι ακολουθεί» σημειώνουν οι μελετητές (Pugh et al., 2009). Υπάρχει θεμελιωμένη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική διάθεση και στη συμπεριφορά αποφυγής- προσέγγισης.

Ο Bartels (2007) με έρευνά του σε φοιτητές, επιδιώκει να δώσει περισσότερα αποδεικτικά στοιχεία προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στα κίνητρα προσέγγισης (ανάγκη για επιτυχίες), στα κίνητρα αποφυγής (φόβο αποτυχίας) και στη συναισθηματική διάθεση, θετική και αρνητική. Εξετάζοντας τη σχέση αυτή, ο Bartels (2007) θεωρεί σημαντικό

το ρόλο που παίζει η αυτεπάρκεια στα κίνητρα επιδόσεων, ειδικά ο φόβος αποτυχίας στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής θεωρίας (Bandura, 1986), όπου περιγράφεται ο φόβος εφαιπτόμενος της χαμηλής αυτεπάρκειας, ενώ αντίθετα η αυξανόμενη αυτεπάρκεια σχετίζεται με μειωμένο άγχος ή φόβο. Άτομα με χαμηλή αυτεπάρκεια τείνουν να φοβούνται δύσκολες καταστάσεις και να τις αποφεύγουν, οπότε έτσι υπάρχουν περιορισμένες ευκαιρίες για ενίσχυση της αυτεπάρκειας (Bandura, 1986).

Υπάρχει έλλειψη ερευνών να αποδεικνύουν την απευθείας σχέση αυτεπάρκειας και άγχους στις εξετάσεις (Bartels 2007). Ο Bartels (2007) αναφέρεται σε έρευνες που καταλήγουν ότι αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με το φόβο της αποτυχίας. Ο φόβος της αποτυχίας συνδέεται με συναισθηματική και γνωστική καταστολή και υιοθέτηση αποφυγής στόχων (Elliot & Church, 1997). Ένα πρόσωπο που είναι επηρεπές στα αρνητικά συναισθήματα, είναι και πιο ευαίσθητο να αναπτύξει τάσεις «προσωπικότητας φοβισμένης από την αποτυχία» (Elliot & Church, 1997). Έρευνες δείχνουν (Gable, Reis & Elliot, 2003) ότι ο αυτοαναφερόμενος φόβος της αποτυχίας είναι συνδεδεμένος με τον Νευροτισμό και την Αρνητική διάθεση, ενώ οι αυτοαναφορές για επιδίωξη επιτευγμάτων είναι συνδεδεμένες με την Εξωστρέφεια και την Θετική διάθεση. Σύμφωνα με τον Carver (2001), οι έρευνες στις νευροεπιστήμες προσθέτουν μαρτυρίες που συνδέουν τη συμπεριφορά αποφυγής – προσέγγισης με συναισθηματικές εμπειρίες. Τέτοιες έρευνες αναφέρουν ότι το αριστερό μετωπιαίο ημισφαίριο συνδέεται με τα κίνητρα προσέγγισης και τα θετικά συναισθήματα. Από την άλλη, ο δεξιός μετωπιαίος λοβός σχετίζεται με τα κίνητρα αποφυγής (Davidson et al., 1990).

Παρότι στην έρευνα του Bartels (2007) αναμενόμενο ήταν ότι τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με συμπεριφορές που επιδιώκουν καλές επιδόσεις (Gable et al.2003), καταλήγει ότι τα θετικά συναισθήματα δε σχετίστηκαν σημαντικά με την ανάγκη για επιδόσεις, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα είχαν, τελικά, αρνητική συσχέτιση με την ανάγκη για καλές επιδόσεις, που ήταν και αναμενόμενο. Το γιατί συνέβη το πρώτο, πολλές ερμηνείες μπορούν να δοθούν. Ο Davinson et al. (1990) ισχυρίζεται ότι όλα τα σχήματα θετικών συναισθημάτων, δεν σχηματίζουν πάντα μια συνιστώσα, που οδηγεί προς τα κίνητρα προσέγγισης. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται να υπάρχει πιο ισχυρή σχέση ανάμεσα στα κίνητρα αποφυγής και στα αρνητικά συναισθήματα. Επίσης η αυτεπάρκεια φαίνεται να μεσολαβεί στη σχέση αρνητικών συναισθημάτων και φόβου αποτυχίας. Τα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με τάσεις αποφυγής, περιορίζουν τις ευκαιρίες, για να χτιστεί μια δυνατή αυτεπάρκεια, κατά συνέπεια υπάρχει έντονο άγχος, σε συνθήκες σχολικών επιδόσεων. Τελικά, από την έρευνα αυτή, φαίνεται ο ρόλος τόσο των αρνητικών συναισθημάτων όσο και της αυτεπάρκειας στα κίνητρα επιδόσεων καθώς και ο ρόλος των συναισθημάτων στις στρατηγικές ρύθμισης.

5.5.Τα συναισθήματα επιδόσεων

Ο Pekrun αναπτύσσει τη θεωρία του κέντρου ελέγχου και των αξιών (control-value theory) (Pekrun 1992). Βασικό στοιχείο της θεωρίας του είναι τα συναισθήματα επιδόσεων. Ο Pekrun (1992) ορίζει τα συναισθήματα επιδόσεων achievement emotions ως α) τα συναισθήματα που συνδέονται άμεσα με δραστηριότητες ή αποτελέσματα επιδόσεων, όπως η ευχαρίστηση που προέρχεται από τη μάθηση, η ματαίωση, η ανία, ο θυμός, β) τα συναισθήματα προσδοκώμενου αποτελέσματος, που προηγούνται της δραστηριότητας, όπως η

ελπίδα για επιτυχία και το άγχος της αποτυχίας, και γ) τα συναισθήματα μετά τη δραστηριότητα, όπως περηφάνια ή ντροπή για το αποτέλεσμα. Σε αυτή την κατηγορία συναισθημάτων το βασικό ερώτημα ελέγχου είναι αν το αποτέλεσμα προήλθε από τον εαυτό μας, από τα άλλα πρόσωπα, ή από τις περιστάσεις.

Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επιδόσεων είναι η πίστη στις ικανότητες, οι οποίες επηρεάζουν και προβλέπουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών. Αναφέρεται σε τι αποδίδει ο μαθητής, τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες, σε ανεξέλεγκτες αιτίες ή ελέγξιμες. Δυο σημαντικές ομάδες εκτίμησης σχετίζονται με τα συναισθήματα επιδόσεων: α) ο υποκειμενικός έλεγχος πάνω στις δραστηριότητες επιδόσεων και τα αποτελέσματά τους (πχ προσδοκίες ότι η επιμονή στη μελέτη θα οδηγήσει σε επιτυχία) και β) οι υποκειμενικές αξίες των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων ή, αλλιώς, τι αξία αποδίδει ο μαθητής στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ή στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Pekrun, 2006). Η αποτίμηση αυτή μπορεί να είναι εσωτερική (π.χ μελετάει κάποιος για τον ίδιο και όχι για το βαθμό που μπορεί να πάρει) ή μπορεί να είναι εξωτερική (η αναγνώριση από τους γονείς, τους δασκάλους, ή η επίτευξη μελλοντικών επαγγελματικών στόχων).

Αν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι ότι θα υπάρξει επιτυχία κι ο έλεγχος είναι υψηλός, το συναίσθημα θα είναι προκαταβολική χαρά, αν όμως, ο έλεγχος είναι μέτριος, το συναίσθημα θα είναι ελπίδα και αν είναι χαμηλός το συναίσθημα θα είναι απελπισία. Αν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι αρνητικό, δηλαδή αποτυχία, από τον έλεγχο εξαρτάται αν το συναίσθημα θα είναι προκαταβολική ανακούφιση, άγχος ή απελπισία. Στη αποτίμηση του αποτελέσματος, αν αυτή είναι θετική, υπάρχει επιτυχία και αν ο έλεγχος είναι αδιάφορος, το συναίσθημα είναι χαρά, αν ο έλεγχος είναι στο ίδιο το άτομο το

συναίσθημα είναι περηφάνια, ενώ αν ο έλεγχος είναι σε άλλους το συναίσθημα είναι ευγνωμοσύνη. Αν η αποτίμηση του αποτελέσματος είναι αρνητική, υπάρχει αποτυχία, κι αν ο έλεγχος είναι αδιάφορος, το συναίσθημα είναι λύπη. Ντροπή υπάρχει, αν ο έλεγχος βρίσκεται στο ίδιο το άτομο, και αν ο έλεγχος βρίσκεται στους άλλους, το άτομο νιώθει θυμό. Αν η δραστηριότητα είναι θετικής εκτίμησης και ο έλεγχος υψηλός, υπάρχει ευχαρίστηση, αν η δραστηριότητα είναι αρνητική και ο έλεγχος υψηλός, υπάρχει θυμός, αν η δραστηριότητα χαρακτηρίζεται ή θετική ή αρνητική και ο έλεγχος είναι χαμηλός, υπάρχει ματαίωση κι αν δραστηριότητα είναι χωρίς αξία, υπάρχει ανία.

Τα συναισθήματα επιδόσεων επιδρούν στη γνωστική διαδικασία στα κίνητρα και στη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα συναισθήματα μπορούν να προκαλέσουν ενδιαφέροντα και κίνητρα για μάθηση. Τα θετικά συναισθήματα δράσης ενδυναμώνουν εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Τα αρνητικά συναισθήματα όπως η ανία και η απελπισία, είναι επιζήμια. Τα συναισθήματα που δεν δραστηριοποιούν, όπως η χαλάρωση, και τα αρνητικά συναισθήματα δράσης, όπως το άγχος και η ντροπή, έχουν πιο περίπλοκες επιδράσεις. Για παράδειγμα το άγχος μπορεί να μειώσει το ενδιαφέρον και τα εσωτερικά κίνητρα ενώ την ίδια ώρα παρακινεί τα εξωτερικά κίνητρα και την προσπάθεια για την αποφυγή της αποτυχίας.

Τα συναισθήματα επιδόσεων έχουν δυο διαστάσεις: το σθένος (ευχάριστα -δυσάρεστα) και τη δράση (χαμηλή δράση deactive, υψηλή δράση active) όποτε έχουμε 4 συνδυασμούς, 4 τύπους συναισθημάτων: ευχαρίστηση - υψηλή δράση (πχ ελπίδα, περηφάνια), ευχαρίστηση - χαμηλή δράση, (ανακούφιση, ικανοποίηση), μη ευχαρίστηση - υψηλή δράση (άγχος θυμός), μη

ευχαρίστηση – χαμηλή δράση (απελπισία ή νωθρότητα) (Pekrun 1992 και Pekrun et al., 2002). Τα ενεργά συναισθήματα, όπως η χαρά, ο θυμός, αναλαμβάνουν δράση ως αποτέλεσμα ευχαρίστησης ή αποτέλεσμα θυμού. Τα συναισθήματα χαμηλής δράσης, όπως ανακούφιση ή ανία, οδηγούν σε μειωμένη δράση και μη εμπλοκή. Αρνητικά συναισθήματα χαμηλής δράσης μπορεί να βρίσκονται πίσω από μη επιθυμητές στάσεις και επιδόσεις μαθητών, όπως να μειώνεται η μελέτη από την ανία, να αποφεύγεται η ανάληψη εργασιών, να πέφτει η απόδοση (Turner et al., 1998). Αντίθετα, τα θετικά ενεργά συναισθήματα διευκολύνουν τις σχολικές επιδιώξεις των μαθητών, όπως η ευχαρίστηση, που συνδέεται με κινητοποίηση και επικέντρωση στο στόχο (Pekrun 1992).

Τα θετικά συναισθήματα δράσης διευκολύνουν τη χρήση ευέλικτων δημιουργικών στρατηγικών και τα αρνητικά συναισθήματα δράσης, όπως το άγχος, ενισχύουν άκαμπτες στρατηγικές μάθησης, όπως την επανάληψη. Τα συναισθήματα αποθάρρυνσης δράσης οδηγούν σε επιπόλαιους, ρηχούς τρόπους, απόκτησης πληροφοριών. Τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την αυτορύθμιση στη διαδικασία της μάθησης ενώ τα αρνητικά περιορίζονται στην εξωτερική καθοδήγηση. Γενικά, για τις σχολικές επιδόσεις τα θετικά συναισθήματα δράσης είναι τα πιο ωφέλιμα, ενώ καταστρεπτικά είναι τα αρνητικά συναισθήματα αποθάρρυνσης, όπως ανία και απελπισία. Τα πιο αμφιθυμικά είναι τα αρνητικά συναισθήματα δράσης (άγχος) και τα θετικά αποθάρρυνσης δράσης (χαλάρωση). Σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου, αξιών (control-value theory) τα συναισθήματα, η γνώση και τα κίνητρα είναι ενσωματωμένα, αλλά μπορούμε να τα μελετήσουμε ξεχωριστά. Για παράδειγμα, ο μαθητής που μπαίνει για πρώτη φορά στην τάξη, εκτιμάει τις συνθήκες που υπάρχουν και τις ευκαιρίες μάθησης, σε συνάρτηση με το ποσό θα ταιριάζουν οι ικανότητες του,

με τις παρουσιαζόμενες ανάγκες. Η «ψυχρή» γνωστική εκτίμηση μετατρέπεται σε «θερμή», καθώς προσδοκάται ευχαρίστηση από αυτό το ταίριασμα και η γνωστική εκτίμηση γίνεται συστατικό ενός συναισθήματος (Pekrun, 2002). Από έρευνα σε φοιτητές, προέκυψε ότι τα κίνητρα για μάθηση και η ευχαρίστηση έχουν θετική συσχέτιση, ενώ το άγχος σχετίζεται με τα κίνητρα άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, ανάλογα με το άτομο και φαίνεται ο αμφίπλευρος ρόλος του (Pekrun, 2006)

Ατομικές διαφορές, γνωστικές και συναισθηματικές, παίζουν σημαντικό ρόλο σε δύσκολες ακαδημαϊκές καταστάσεις, όπως σε περιόδους μετάβασης από την μια βαθμίδα στην άλλη. Οι Ruthig et al. (2007) μελετούν τη σχέση του αντιλαμβανόμενου σχολικού ελέγχου (Perceived academic control) και των συναισθημάτων. Είναι αναμενόμενο ότι τα συναισθήματα των μαθητών επιδρούν στον υψηλό έλεγχο επιδόσεων ή αποτυχιών. Οι υποθέσεις των μελετητών είναι ότι αρνητικά συναισθήματα εμποδίζουν τα οφέλη του υψηλού ελέγχου (η ανία και το άγχος επιδρούν άσχημα, στις επιδόσεις των μαθητών, με υψηλό έλεγχο) ενώ τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν τα οφέλη του υψηλού ελέγχου (η ευχαρίστηση επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών, με ψηλό έλεγχο). Αντίθετα, τα συναισθήματα επιδόσεων δεν προβλέπουν τις επιδόσεις σε μαθητές με χαμηλό έλεγχο. Οι υποθέσεις των Ruthig et al. (2007) επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα. Τα θετικά συναισθήματα ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τον υψηλό έλεγχο, να δουλεύουν σκληρά, γιατί κάτι τέτοιο ανταμείβεται. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο μαθητής έχει υψηλό έλεγχο, με λίγη ευχαρίστηση μπορεί να σκέφτεται «μπορώ να πετύχω αλλά είναι αγγαρεία». Τα συναισθήματα επιδόσεων φαίνεται να σχετίζονται με τον υψηλό έλεγχο και με τις σχολικές επιδόσεις και αντίθετα να σχετίζονται λίγο με τις σχολικές επιδόσεις, αν το κέντρο ελέγχου είναι χαμηλό. Οπότε

προτεραιότητα είναι να ενδυναμωθεί το κέντρο ελέγχου και αποκτώντας ο μαθητής υψηλό έλεγχο, να μειωθούν τα αρνητικά συναισθήματα και να αυξηθούν τα θετικά .

Ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επιδόσεων (Perceived academic control) παίζει σημαντικό ρόλο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καταλήγουν επίσης και οι Perry, Hladkyj, Pekrun & Pelletier (2001). Επίσης, ότι ο ρόλος των συναισθημάτων είναι σημαντικός στα διάφορα γεγονότα, καταλήγουν και οι Zeidner, Roberts & Matthews (2002). Τα αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με φτωχότερες επιδόσεις (Zeidner, 1998). Έρευνες έχουν δείξει ότι διαφορές στα επίπεδα του ελέγχου, έχουν διαφορές, όχι μόνο στη γνωστική διαδικασία και στις επιδόσεις, αλλά και στον τρόπο κινητοποίησης και δημιουργικότητας στη συμπεριφορά (Perry et al., 2001 και Skinner, 1996). Άτομα με χαμηλό έλεγχο τείνουν στην αποτυχία και στην απελπισία. Αντίθετα αυτά με ψηλό έλεγχο τείνουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Perry, Hall, & Ruthig, 2005).

Διαφορετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα σχετίζονται με τα κίνητρα αποφυγής προσέγγισης. Διαφορετικές διαδικασίες ρύθμισης συνδέονται με την έκφραση ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων. Για παράδειγμα, εκφράζοντας ευχάριστα συναισθήματα το κλειδί μπορεί να είναι η γνωστική διαδικασία. Άρα, όταν ο μαθητής είναι ικανός να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις, κάθε σκέψη ευσεβών πόθων και αυτοκατηγορίες είναι σύντομες και με μικρή επιρροή στη γενικότερη διάθεση. Όταν υπάρχει χαμηλή αυτεπάρκεια και αρνητική γνωστική εκτίμηση, είναι πιο πιθανό να υπάρχουν ευσεβείς πόθοι (wishful thinking), αυτοκατηγορίες και συναισθήματα άγχους και θυμού (Decuir-Gunby et al., 2009).

5.6.Συμπεράσματα

Από όσα αναφέραμε μέχρι τώρα φαίνεται η σπουδαιότητα των συναισθημάτων στην κινητοποίηση του μαθητή και τη μαθησιακή διαδικασία. Την επίδραση των συναισθημάτων στη διαδικασία της μάθησης τονίζει και ο Goleman (1998). Η έκταση στην οποία οι συναισθηματικές στεναχώριες μπορούν να «μπλοκάρουν» την πνευματική ζωή δεν είναι νέο για τους δασκάλους. Οι αγχώδεις, θυμωμένοι ή καταθλιπτικοί μαθητές δεν μαθαίνουν. Άνθρωποι, πιασμένοι στα δίχτυα τέτοιων καταστάσεων, δεν προσλαμβάνουν αποτελεσματικά νέες πληροφορίες, ούτε τις επεξεργάζονται σωστά. Τα ισχυρά αρνητικά συναισθήματα στρέφουν την προσοχή τους προς τις δικές τους έννοιες και παρεμβαίνουν σε οποιαδήποτε προσπάθεια καταβάλλεται, προκειμένου η προσοχή να εστιαστεί αλλού. Όταν τα συναισθήματα υπερνικούν τη συγκέντρωση προσοχής, αυτό που καταπνίγεται είναι η νοητική ικανότητα, που οι γνωστικοί επιστήμονες αποκαλούν εργαζόμενη μνήμη, η ικανότητα δηλαδή να συγκρατηθούν στη μνήμη όλες οι πληροφορίες που αφορούν το συγκεκριμένο εγχείρημα με το οποίο ασχολείται κάποιος (Goleman, 1998).

Η νευροεπιστήμη περιγράφει πώς οι οδοί από το θάλαμο για την αμυγδαλή συμμετέχουν στη συναισθηματική μάθηση. Ο κεντρικός αμυγδαλωτός πυρήνας παρεμβαίνει στον έλεγχο των συναισθηματικών αποκρίσεων. Ο προμετωπιαίος φλοιός υλοποιεί την εργαζόμενη μνήμη και συναντιούνται επίσης εκεί, αισθήματα και συγκινήσεις (Kandel, Schwartz & Jessell, 2005). Όταν το μεταχιακό κύκλωμα, το οποίο συγκλίνει στον προμετωπιαίο φλοιό, βρίσκεται δέσμιο της συναισθηματικής δυστυχίας, υπάρχει μια σημαντική επίπτωση στην αποτελεσματικότητα της εργαζόμενης μνήμης

καθώς στην περίπτωση αυτή δεν μπορούμε να σκεφτούμε καθαρά. Από την άλλη πλευρά ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στην επιτυχία είναι αναμφίβολος, αν αναλογιστούμε τη συσσώρευση του ενθουσιασμού, του ζήλου και της αυτοπεποίθησης. Η αισιοδοξία και η ελπίδα από την πλευρά της ΣΝ, είναι η στάση που εμποδίζει τους ανθρώπους να πέσουν στην απάθεια, στην απελπισία, ή στην κατάθλιψη, μόλις βρεθούν αντιμέτωποι με μια δυσκολία. Η αισιοδοξία και η ελπίδα, όπως και η απαισιοδοξία και η απελπισία, μπορούν να διδαχθούν. Πίσω και από τα δυο υπάρχει η αυτοαποτελεσματικότητα, η πίστη δηλαδή ότι ο άνθρωπος έχει τον έλεγχο των γεγονότων της ζωής του και μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται .

Επιπρόσθετα, καθοριστικό για την επίτευξη των στόχων είναι ο έλεγχος παρορμήσεων ή η συναισθηματική αυτορρύθμιση, η ικανότητα να αρνούμαστε την παρόρμηση με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση ενός σκοπού. Αυτό που στη αρχή της ζωής, εμφανίζεται πολύ διακριτικά, εξελίσσεται στην πορεία, σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Ο Goleman (1998) θεωρεί το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μια μετα-ικανότητα, που προσδιορίζει πόσο καλά ή πόσο κακά μπορούν οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν τις άλλες νοητικές τους ικανότητες (Goleman, 1998).

Όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ότι όροι που χρησιμοποιούμε, για να περιγράψουμε τη διαδικασία των κινήτρων, περιέχουν συναισθηματικές διαστάσεις που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή κι αναφέρονται από τους Efklides & Petkaki (2005) και Linnenbrink & Pintrich (2002). Όροι, όπως χωρίς κίνητρα, δυσαρεστημένοι, μη ικανοποιημένοι, αμέτοχοι στη σχολική διαδικασία φανερώνουν πλευρές του ίδιου νομίσματος και δείχνουν ότι κίνητρα, συναισθημα και γνώση είναι στενά συνδεδεμένες. Μελέτησαν οι Andrews,

Ainley και Frydenberg (2004) το ενδιαφέρον των μαθητών στην τάξη και τα συναισθήματα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μαθησιακές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον μετρήθηκε με μια πεντάβαθμη κλίμακα από το βαρετό ως το ενδιαφέρον και τα συναισθήματα ήταν θυμός, άγχος, ανακούφιση, αισιοδοξία, περηφάνια χαρά και απελπισία. Σε ένα υποθετικό σενάριο διακοπών τα συναισθήματα και το ενδιαφέρον δεν είχε διαφοροποιήσεις, ενώ σε ένα σενάριο διαγωνίσματος μαθηματικών και το ενδιαφέρον και τα συναισθήματα των μαθητών, παρουσίαζαν μεγάλη διασπορά (Ainley, 2006) που μπορεί να κυμαίνονται από ανία και αδιαφορία μέχρι χαρά και ενθουσιασμό. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, που γίνονται συνειδητές και ταυτίζονται με συναισθηματικές καταστάσεις (Ainley, 2006).

Ο Pekrun (2002) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πρακτική πρέπει να κινείται με βάση την ενσωμάτωση συναισθήματος, κινήτρων και γνώσης. Πολλοί μελετητές εστιάζουν στο συναίσθημα μαθητών και δασκάλων, με εκλεκτική προσέγγιση δίνοντας βάρος στην κοινωνικοιστορική πλευρά του, και ακόμη επεκτείνονται στη σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης (Linnenbrink, 2006). Οι Op 't Eynde και J. E. Turner (2006) επίσης, χρησιμοποιούν ένα πολυδύναμο σύστημα προσέγγισης και κατανόησης του συναισθήματος και θεωρούν ότι ενσωματώνεται με τα κίνητρα και τη γνώση. Οι Meyer και Turner(2006) βασίζονται για την κατανόηση του συναισθήματος στις θεωρίες κινήτρων, όπως η θεωρία ροής, η ανάληψη ρίσκου και η θεωρία στόχων. Η Ainley (2006) εστιάζει, πιο συγκεκριμένα, στη συναισθηματική κατάσταση του ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον εμπεριέχει το συναίσθημα, τη θετική δράση, κατευθύνει την προσοχή παρακινεί για δράση, λειτουργεί ως κίνητρο και αναζητά πληροφορίες και γνώσεις (Ainley, 2006).

Επίσης, το συναίσθημα συνδέεται με τη γνώση σε μια σχέση αμφίδρομη. Για παράδειγμα, η γνωστική εκτίμηση μιας κατάστασης επηρεάζει το συναίσθημα (Linnenbrink, 2006). Επιπλέον, τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο που οι πληροφορίες αποθηκεύονται και ανασύρονται από την μακρόχρονη μνήμη, καθώς και τον τρόπο που προσεγγίζεται μια συγκεκριμένη κατάσταση (Fredrickson, 1998). Λίγες, όμως, έρευνες αναφέρονται ουσιαστικά στην ενσωμάτωση συναισθήματος, κινήτρων και γνώσης, για να κατανοήσουν τις εμπειρίες μαθητών και δασκάλων στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως επισημαίνει η Linnenbrink (2006), στον τομέα αυτόν σημαντικές, είναι οι έρευνες των Schutz et al.(2002), Pekrun (1992), Meyer και Turner (2006), Or 't Eynde και Turner (2006) που κινούνται πάνω στη θεωρία αξιών και μελετούν πώς επηρεάζονται τα συναισθήματα από τη γνωστική εκτίμηση, πώς τα κίνητρα επηρεάζουν τα συναισθήματα κι επίσης πώς τα συναισθήματα επηρεάζουν τα κίνητρα και τη γνώση. Ο Pekrun (1992) θεωρεί ότι τα συναισθήματα επιτευγμάτων σχετίζονται με την αυτορύθμιση, τις σχολικές επιδόσεις και τις στρατηγικές μάθησης. Υποστηρίζει ότι σημαντικό δεν είναι μόνο να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός πώς νιώθουν οι μαθητές στην τάξη, αλλά και να αλλάξει το πλαίσιο, που επηρεάζει τα συναισθήματα των μαθητών.

Τα συναισθήματα συνδέονται με τη γνώση, τα γεγονότα γίνονται αντιληπτά μέσα από τη συναισθηματική σημασία που αποκτούν για τα άτομα και οδηγούν τις πράξεις. Η συμπεριφορά, το συναίσθημα και η γνώση είναι ένα συντονισμένο σύστημα αλληλεπίδρασης, που επιδρά στις στρατηγικές επίτευξης στόχων (Dweck et al., 1995). Η συμπεριφορά αναφέρεται στη συμμετοχή, στην προσπάθεια, στην προσοχή και στην επιμονή. Το συναίσθημα αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις στη τάξη, που μπορεί να είναι άγχος, χαρά, ανία και ενδιαφέρον. Τα γνωστικά σχήματα αναφέρονται στις στρατηγικές, τους

στόχους και την αυτορύθμιση. Η Linnenbrink (2006) αναφέρει ότι τα ευχάριστα συναισθήματα μεσολαβούν θετικά στην επίτευξη στόχων και στη γνωστική διαδικασία, ενώ τα άσχημα συναισθήματα μεσολαβούν αρνητικά. Στα κίνητρα δεν είναι καθοριστικός παράγοντας μόνο η αυτεπάρκεια αλλά και η συναισθηματική κατάσταση (Ainley, 2006). Τα ενδιαφέροντα περιέχουν τέσσερα θετικά συναισθήματα χαρά, ενδιαφέρον, ικανοποίηση και αγάπη (joy, interest, contentment, love) τα οποία χτίζουν γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες (Fredrickson, 1998). Άρα, το ενδιαφέρον είναι μια άμεση συναισθηματική αντίδραση, στο νέο μαθησιακό έργο, που προκαλεί αφύπνιση συγκέντρωση, προσοχή και αποτελεί το κλειδί στην κινητοποίηση (Ainley, 2006).

Οι Meyer και Turner (2006) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική εμπειρία και κατ' επέκταση να μεταβάλουν τα κίνητρα κάποιου. Επιπλέον, η Ainley (2006) θεωρεί ότι τα συναισθήματα μεσολαβούν στη σχέση με τους ακαδημαϊκούς στόχους και την αυτεπάρκεια στη γνωστική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, αν αποφασίσουν να βάλουν σε εφαρμογή μια συναισθηματική κατάσταση ενδιαφέροντος στην τάξη, μπορούν να αυξήσουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση (Ainley, 2006).

Συμπερασματικά και ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω, φαίνεται ότι πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στον ρόλο του συναισθήματος στην εκπαίδευση και το συνδέουν με τη μάθηση και τα κίνητρα (Efklides & Volet, 2005).

Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι πολλοί μελετητές, θεωρούν τη σχέση κινήτρων, συναισθήματος και γνώσης, αμοιβαία και αλληλεξαρτωμένη. Επίσης, εισάγουν ένα δυναμικό μοντέλο ενσωμάτωσης, όπου η γνώση δεν έχει την

προτεραιότητα, αλλά και οι τρεις παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί για την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Linnenbrink, 2006).

Η Ragozzino και οι συνεργάτες της (2003) αναφέρουν την έρευνα των Wilson, Gottfredson και Najaka (2001) στην οποία φαίνεται ότι κοινωνικά και συναισθηματικά προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο αύξησαν την προσοχή των μαθητών και μειώθηκαν οι άσχημες επιδόσεις.

Στην προσπάθεια να αυξηθούν τα κίνητρα των μαθητών, οι μελετητές έχουν στραφεί σε ότι εμποδίζει τη μάθηση. Συνήθως, εμπόδια στη μάθηση είναι συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Για το λόγο αυτό έχουν σχεδιαστεί προγράμματα, που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Αυτά στοχεύουν στην ικανότητα των μαθητών, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβλήματα, να δημιουργούν καλές σχέσεις με τους άλλους και σε μια σειρά ικανοτήτων που επιδρούν θετικά στις σχολικές επιδόσεις, όπως διαχείριση συναισθημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση, ανάπτυξη κινήτρων, προσήλωση σε στόχους, ομαδικότητα και συνεργασία (Meyer & Turner ,2006).

Επίσης, η Beland (2007) υποστηρίζει τη σημασία των προγραμμάτων, που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και καλλιεργούν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, και προτείνει το συνδυασμό τέτοιων προγραμμάτων με τη λογοτεχνία, για να κινητοποιήσει τους μαθητές να θέτουν στόχους , να γίνονται πιο υπεύθυνοι, να επιλύουν προβλήματα, να αποφεύγουν προβληματικές συμπεριφορές. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται στην Αγγλία, γνωστά ως SEL και στις Η.Π.Α. η σύμπραξη για κοινωνική και συναισθηματική μάθηση Collaborative for Social and Emotional Learning (CASEL). Στο Σικάγο εντοπίζονται πέντε βασικές ικανότητες σε τέτοια

προγράμματα: κοινωνική επίγνωση , αυτοεπίγνωση , αυτοδιαχείριση, σχέσεις και λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Τα παραπάνω θεωρούνται «κλειδί» για την επιτυχία των νέων ανθρώπων στο σχολείο και αργότερα, στην εργασία (Harrison, 1997) και στη ζωή (Βονδικάκης,2008) .

Παρόμοιες προσπάθειες γίνονται και στη χώρα μας, όπου επιδιώκεται προγράμματα συναισθηματικής αντίληψης, έκφρασης, διαχείρισης (Χατζηχρήστου, 1998), προγράμματα ελέγχου των συγκρούσεων (Τρίλιβα, 1980), να ενσωματωθούν ή να εμπλουτίσουν τα αναλυτικά προγράμματα στο δημοτικό σχολείο, ιδίως με τη μορφή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην ευέλικτη ζώνη. Με τη μορφή, όμως, αυτή οι παραπάνω παρεμβάσεις είναι μάλλον αποσπασματικές και όχι πάντα επαρκείς . Προσπάθειες έγιναν και στα αναλυτικά προγράμματα, ιδίως κάποιων μαθημάτων, πχ ιστορίας, μελέτης περιβάλλοντος, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, να εμπλουτιστούν με την ενσυναίσθηση. Η εμβάθυνση σε αυτούς τους τομείς εξαρτάται από την ευαισθησία και την πρωτοβουλία που θα αναπτύξει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, έχοντας την αντίστοιχη στήριξη και επιμόρφωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΣ

6.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως συστατικό της προσωπικότητας και των κινήτρων μάθησης, καθώς και της αυτεπάρκειας με τα κίνητρα μάθησης, σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Επίσης θα διερευνηθεί η σχέση της αυτεπάρκειας με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως συστατικό της προσωπικότητας. Μετά από εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκε παρόμοια έρευνα και η μελέτη αυτή θα προσπαθήσει να καλύψει το κενό αυτό, που μπορεί να υπάρχει. Τέλος θα διερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά λόγω φύλου στη ΣΝ, στην αυτεπάρκεια και στα κίνητρα μάθησης

6.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτεπάρκεια, σε παιδιά 9 -12 χρονών;

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τα κίνητρα μάθησης, σε παιδιά ηλικίας 9-12 χρονών;

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης, σε παιδιά ηλικίας 9-12 χρονών;

6.3.Οι μεταβλητές στην έρευνα

Ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνα αυτή είναι η ΣΝ και η αυτεπάρκεια, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή είναι τα κίνητρα μάθησης.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιγράφεται από τον Petrides και τους συνεργάτες του (2004), ως συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα και ορίζεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, που επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων. Τα άτομα με υψηλή ΣΝ πιστεύουν ότι αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τα δικά τους και των άλλων και μπορούν να τα ρυθμίζουν με τρόπο που τους εξασφαλίζει την ευημερία στη ζωή τους (Petrides, Furnham & Frederickson, 2004).

Ο Pintrich (1990) μελετώντας τα κίνητρα, θεωρεί βασικά συστατικά μέρη των κινήτρων τον εσωτερικό και τον εξωτερικό προσανατολισμό στόχων, την αξία του έργου, τον έλεγχο της μάθησης, αν βρίσκεται στον ίδιο τον μαθητή ή σε εξωτερικούς παράγοντες και την αυτεπάρκεια.

Αυτεπάρκεια ορίζεται από τον Bandura (1986) ως η αξιολόγηση που ο ίδιος ο μαθητής κάνει, οι αντιλήψεις που έχει σχετικά με την ικανότητα του να τα καταφέρει σε ένα έργο.

6.4.Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν μαθητές δημοτικών σχολείων από το νησί της Σάμου, κατά το σχολικό έτος 2009-2010 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η επιλογή του δείγματος έγινε από δυο δημοτικά σχολεία του νησιού, στα οποία ήταν εύκολη η πρόσβαση λόγω γνωριμίας της ερευνήτριας με τους διευθυντές και τους συναδέλφους. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα τμήματα της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης, που μοίραστηκαν τα ερωτηματολόγια, ήταν φυσικά τυχαία. Ας σημειωθεί ότι το ένα σχολείο (του Καρλοβασίου) είναι 12θέσιο, το μεγαλύτερο του νομού και ο μαθητικός πληθυσμός ανέρχεται στα 250 παιδιά, με διαφοροποιήσεις στο οικογενειακό εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο της

οικογένειας, τον τόπο καταγωγής, τις επιδόσεις αλλά και στην παιδαγωγική αντιμετώπιση, λόγω του πλήθους των εκπαιδευτικών που διαθέτει.

6.5.Συμμετέχοντες

Συνολικά έλαβαν μέρος στην έρευνα 145 μαθητές δημοτικού σχολείου 9-12 χρονών με μέσο όρο ηλικίας 10.8 χρονών (τυπική απόκλιση ηλικίας 0,9). Ήταν μαθητές Τετάρτης, Πέμπτης, Έκτης τάξης του δημοτικού, από δυο δημοτικά σχολεία της Σάμου και συγκεκριμένα από την περιοχή του Καρλοβασίου και του Μαραθοκάμπου. Τα αγόρια ήταν 74 (59%) και τα κορίτσια 71 (41%).

Το Καρλόβασι έχει 8000 κατοίκους. Έχει εμπορική κίνηση, αγροτική παραγωγή και υπάρχουν τρεις πανεπιστημιακές σχολές. Υπάρχει ένα αρκετά ικανοποιητικό βιωτικό επίπεδο. Ο Μαραθόκαμπος είναι από τα μεγαλύτερα χωριά του νησιού. Οι κύριες ασχολίες των κατοίκων εδώ είναι οι αγροτικές εργασίες ο τουρισμός, ενώ λίγα χρόνια πριν οι περισσότεροι κάτοικοι ήταν ναυτικοί .

Πίνακας 1: Επάγγελμα γονέων

Επάγγελμα	Πατέρας		Μητέρα	
	N	%	N	%
Υπάλληλοι	41	28,3	47	32,4
Επιστήμονες ελεύθεροι επαγγελματίες	9	6,2	9	6,2
Έμποροι	13	9,0	14	9,7
Αγρότες- εργάτες	33	22,8	28	19,3
Τεχνίτες	26	17,9	6	4,1
Μεγαλοεπιχειρηματίες-ξενοδόχοι	3	2,1	-	-
Άνεργοι	4	2,8	4	2,8
Οικιακά	-	-	36	24,8
Ναυτικοί	5	3,4	-	-
Άλλο	10	6,9	1	,7

Στο συγκεκριμένο δείγμα από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων, είναι υπάλληλοι, 28,3% για τους άντρες και 32,4% για τις γυναίκες. Στις μητέρες, η ασχολία με τα οικιακά συγκέντρωσε το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό, 24,8%. Μεγάλο ποσοστό συγκεντρώνουν οι αγρότες/ - ισες, εργάτες/- ισες, 22,8% για τους άντρες και 19,3% για τις γυναίκες. Άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος είναι η σειρά γέννησης των παιδιών στην οικογένεια και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια.

Πίνακας 2: Σειρά γέννησης των συμμετεχόντων παιδιών στην έρευνα

	<i>N</i>	%
Πρώτο παιδί	69	47,6
Δεύτερο παιδί	62	42,8
Τρίτο παιδί	9	6,2
Τέταρτο παιδί	2	1,4
Πέμπτο παιδί	2	1,4
<5	1	,7

Από τον πίνακά 2 προκύπτει ότι το 47,6% των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι πρωτότοκα και το 42% δευτερότοκα

Πίνακας 3: Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

	<i>N</i>	%
1	24	16,6
2	83	57,2
3	24	16,6
4	4	2,8
5	6	4,1
Πάνω από 5	4	2,8

Επίσης από τον πίνακα 3 βλέπουμε ότι οι περισσότερες οικογένειες των ερωτηθέντων, το 57,2%, έχουν δύο παιδιά. Το 16,6% των οικογενειών στο δείγμα έχουν 1 παιδί και επίσης το 16,6 % έχουν 3 παιδιά. Τέλος στο δείγμα το 11,7% είναι παιδιά με διαφορετική υπηκοότητα από την ελληνική, κυρίως αλβανική (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Υπηκοότητα

	<i>N</i>	%
Ελληνική	128	88,3
Άλλη	17	11,7
Σύνολο	145	100

6.6. Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να διερευνηθεί η ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child short Form, TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό για παιδιά αξιολογεί 9 πλευρές, που αντιπροσωπεύουν 9 πλευρές της ΣΝ: την προσαρμοστικότητα, τη συναισθηματική διάθεση, τη συναισθηματική έκφραση, τη συναισθηματική αντίληψη, τη συναισθηματική ρύθμιση, την παρορμητικότητα, τις σχέσεις με τους συνομιλήκους την αυτοαντίληψη, την κινητοποίηση του εαυτού μας. Στο ερωτηματολόγιο διακρίνονται δυο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιέχει τις πλευρές της προσαρμοστικότητας, τις σχέσεις με τους συνομιλήκους, την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική έκφραση, τη συναισθηματική αντίληψη. Ο πρώτος αυτός παράγοντας περιέχει τις πλευρές της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας και από τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου ονομάζεται κοινωνικοσυναισθηματικότητα. Ο δεύτερος παράγοντας περιέχει τις πλευρές της χαμηλής παρορμητικότητας, της συναισθηματικής ρύθμισης, της αυτο

κινητοποίησης. Ο δεύτερος παράγοντας φαίνεται να είναι περισσότερο γνωστικός και σχετίζεται με τον έλεγχο των συναισθημάτων, για αυτό κι ονομάστηκε έλεγχος συναισθημάτων. Οι δυο παράγοντες συσχετίζονται με .425 (Mavroveli et al., 2008).

Το TEIQue-CSF έχει δομηθεί ως δείκτης επίδοσης της ΣΝ και επομένως δεν είναι σωστό να γίνεται περαιτέρω ανάλυση σε επίπεδο επιμέρους πλευρών της ΣΝ, που εμπεριέχονται στο τεστ, όπως τις περιγράψαμε παραπάνω.

Είναι σχεδιασμένο για παιδιά ηλικίας από 8-12 χρονών . Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή του TEIQue-CF με 36 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου likert: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 δεν διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα. Οι επιδόσεις στο TEIQue –CF κυμαίνονται μεταξύ του 1 και του 5 με θεωρητικό μέσο όρο 2,5. Αθροίζονται συνολικά οι απαντήσεις από τις 36 ερωτήσεις. Κατά τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάποιες ερωτήσεις παίρνουν αντίστροφες τιμές. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής: 3, 6 , 9, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 35, και κατά τη στατιστική επεξεργασία με το SPSS 16 αθροίζονται αντίστροφα. Η βαθμολόγηση γίνεται με κριτήριο το μέσο όρο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Τι είναι ψηλό, μέσο ή χαμηλό σκορ καθορίζεται από το συγκεκριμένο δείγμα. Στο δείγμα της παρούσας έρευνας ο μέσος όρος βρέθηκε 131,20 (πίνακας 9). Το τεστ δεν έχει αντικειμενικά κριτήρια σωστού, λάθους και βασίζεται σε αυτοαναφορές.

Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το TEIQue-CF sort form βρέθηκε 0,756. Ο συντελεστής αυτός είναι

ικανοποιητικός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στην ελληνική πραγματικότητα.

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα κίνητρα μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Κίνητρα για τη σχολική μάθηση» (Κακαβούλης, 1984) η οποία βασίζεται στο Academic motivation self rating inventory του Entwistle (1968). Οι ερωτήσεις είναι 24 και οι απαντήσεις είναι ναι, όχι. Το πλήθος των θετικών απαντήσεων είναι δείκτης των κινήτρων των μαθητών. Η απάντηση ναι αποκοδικωποιήθηκε στο SPSS ως 2 και η απάντηση όχι ως 1. Κατά τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάποιες ερωτήσεις παίρνουν αντίστροφες τιμές. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής: 2, 4, 5, 6, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 22, 23. Τι είναι ψηλό, μέσο ή χαμηλό σκορ καθορίζεται από το συγκεκριμένο δείγμα με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Δηλαδή, θα θεωρηθεί ότι υπάρχουν ψηλά κίνητρα αν η βαθμολογία είναι πάνω από το μέσο όρο και χαμηλά κίνητρα αν είναι κάτω από το μέσο όρο. Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach στην έρευνα αυτή για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βρέθηκε 0,661. Ο συντελεστής αυτός είναι μάλλον ικανοποιητικός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στην ελληνική πραγματικότητα.

Ένα τρίτο ερωτηματολόγιο δόθηκε για την αξιολόγηση της αυτεπάρκειας. Αυτό είναι το SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) (Muris, 2001). Το SEQ-C αναπτύχθηκε από το Muris (2001) στην Ολλανδία και αρχικά αξιολογήθηκε σε Ευρωπαϊκούς πληθυσμούς

Η παραγοντική ανάλυση έδειξε καθαρά τους τρεις δομικούς παράγοντες την κοινωνική, την ακαδημαϊκή και τη συναισθηματική αυτεπάρκεια, χωρίς να έχει το ερωτηματολόγιο αποκλειστική αναφορά σε μια ειδική κατηγορία

αυτεπάρκειας. Σε αυτό το τεστ οι ερωτήσεις είναι 21 και οι απαντήσεις κυμαίνονται από το 1 ποτέ, 2 σπάνια, 3 μερικές φορές, 4 συχνά, 5 τις περισσότερες φορές-πάντα. Αθροίζονται οι απαντήσεις των εικοσιένα ερωτήσεων. Στην παρούσα έρευνα, η βαθμολόγηση,τι είναι ψηλό ή χαμηλό, έγινε με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και του μέσου όρου του πληθυσμού, αφού άλλωστε δεν έχει σταθμιστεί το τεστ στα ελληνικά

Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach στην παρούσα έρευνα, για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βρέθηκε 0,761. Ο συντελεστής αυτός είναι ικανοποιητικός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στην ελληνική πραγματικότητα.

6.7.Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων –διεξαγωγή της έρευνας

Τα σχολεία που μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια, όπως προαναφέρθηκε, ήταν το 12 θέσιο δημοτικό σχολείο στο Καρλόβασι με 250 μαθητές και το 6 θέσιο σχολείο δημοτικό σχολείο Μαραθοκάμπου με 80 μαθητές. Μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στις Δ, Ε, ΣΤ, τάξεις δημοτικού . Γνωστοποιήθηκε στους δυο διευθυντές η έρευνα, μέσα σε ποια πλαίσια γίνεται και δόθηκε ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς, ζητώντας να δηλώσουν αν έχουν αντίρρηση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα παιδιά. Συνολικά τα τμήματα που συνεργάστηκαν ήταν 9, καθώς στο δημοτικό σχολείου Καρλοβασίου, είναι διπλά τα τμήματα σε κάθε τάξη. Η επίσκεψη σε κάθε τμήμα επαναλήφθηκε τουλάχιστον 3 φορές. Κάθε φορά μοιραζόταν και ένα ερωτηματολόγιο και σχεδόν κάθε φορά, δίνονταν εξηγήσεις στους μαθητές, πέρα από τον τρόπο συμπλήρωσης και για ποιο λόγο ήταν απαραίτητη η συνεργασία τους . Ιδιαίτερα η πρώτη συνάντηση πήρε τον περισσότερο χρόνο. Ειδικά στις μεγάλες τάξεις

έγιναν εκτενείς συζητήσεις, για τις έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες, το σκοπό τους και την πρακτική τους εφαρμογή. Σε όλα τα τμήματα, τους άρεσε η ιδέα ότι η συμμετοχή τους και πολύ περισσότερο η άποψή τους, είναι σημαντική, σε μια έρευνα σχετική με ότι βιώνουν, καθημερινά, στο σχολείο. Συζητήθηκε ακόμη ότι χρειάζεται να προηγείται έρευνα ή έρευνες, για οποιαδήποτε αλλαγή γίνεται στην εκπαίδευση, που να αποδεικνύουν αν αυτή η αλλαγή θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η όλη διαδικασία άρεσε στα παιδιά, ήταν δεκτικά, συνεργάσιμα και πρόθυμα. Άλλωστε, ο μαθητικός πληθυσμός στο νησί της Σάμου δεν έχει κορεστεί από τέτοιου είδους έρευνες και ερωτηματολόγια. Αρκετά άνετα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της αυτεπάρκειας και των κινήτρων μάθησης. Περισσότερο χρόνο και επεξηγήσεις χρειάστηκαν στο ερωτηματολόγιο της ΣΝ το οποίο ήταν και το πρώτο σε χρονική σειρά που συμπλήρωσαν. Ακούστηκαν ενδιαφέροντα σχόλια, για το ερωτηματολόγιο της ΣΝ, από τα παιδιά της έκτης τάξης, όπως : «δεν ήταν εύκολο, γιατί ήταν κατάθεση ψυχής» ή «μας άρεσε αυτή η αναζήτηση του εαυτού μας ».

Καθώς επιστρέφανε τα ερωτηματολόγια γινόταν έλεγχος αν κάτι δεν είχαν συμπληρώσει και επιδιώχθηκε να μην υπάρχουν κενά. Σε κάποια τμήματα έγιναν περισσότερες συναντήσεις γιατί υπήρχαν κάποιες παραλήψεις. Διευκρινήστηκε βέβαια στους μαθητές ότι αν είχαν λόγο, που δεν συμπλήρωσαν κάποια ερώτηση, δεν ήταν υποχρεωμένοι τώρα να τη συμπληρώσουν. Σε όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά είπαν ότι έγινε από παράλειψη ή λάθος. Τα παιδιά των μεγάλων τάξεων ζήτησαν να τους ανακοινωθούν τα αποτελέσματα της μελέτης, κάτι που προγραμματίστηκε και έγινε.

6.8. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης και ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των 145 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις, ορίστηκαν με συντομογραφικό τρόπο οι μεταβλητές της έρευνας και εισήχθησαν τα δεδομένα σε H/Y με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, έκδοση 16.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει για την περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών, πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών, δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής γίνεται έλεγχος ομοιογένειας με το τεστ Levene ανάμεσα σε ομάδες του δείγματος (αγόρια κορίτσια) και στη συνέχεια, διαπιστώνεται με το t test αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος και για τις τρεις μεταβλητές, (ΣΝ, κίνητρα μάθησης, αυτεπάρκεια). Χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για να παρατηρηθεί πώς συµμεταβάλλονται κάθε φορά, οι δυο μεταβλητές: συναισθηματική νοημοσύνη –κίνητρα μάθησης, αυτεπάρκεια–κίνητρα μάθησης και τέλος συναισθηματική νοημοσύνη–αυτεπάρκεια. Ακόμη χρησιμοποιήθηκε η παλινδρομική ανάλυση με συντελεστή προσδιορισμού R^2 για να μελετηθεί το ποσοστό της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής, το οποίο εξηγείται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Ο R^2 τετράγωνο είναι δηλαδή ένα μέτρο της ερμηνευτικής ικανότητας της παλινδρόμησης και οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1 (Ρούσσος & Τσαούσης, 2006). Εξαρτημένες μεταβλητές στην πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση η αυτεπάρκεια και

ανεξάρτητη η ΣN , επίσης εξαρτημένη είναι τα κίνητρα μάθησης και ανεξάρτητη η ΣN και η αυτεπάρκεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον πίνακα 5 φαίνονται οι συνολικές επιδόσεις στα τρία εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν. Στο TEIQue-CF για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη βρέθηκε ελάχιστο 95, μέγιστο 167 και μέσος όρος 131,20 με τυπική απόκλιση 13,905. Στο SEQ-C για την αυτεπάρκεια βρέθηκε ελάχιστο 48, μέγιστο 98 και μέσος όρος 75,87 με τυπική απόκλιση 10,352. Στο ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα μάθησης βρέθηκε ελάχιστο 8, μέγιστο 23, μέσος όρος 19,53 με τυπική απόκλιση 2,794.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της αυτεπάρκειας και των κινήτρων μάθησης, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα. n=145

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική νοημοσύνη	95	167	131,20	13,905
Αυτεπάρκεια	48	98	75,87	10,352
Κίνητρα μάθησης	8	23	19,53	2,794

Στη συνέχεια συγκρίνονται υποομάδες του δείγματος, συγκεκριμένα, κορίτσια αγόρια, για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές στατιστικές διαφορές στα αποτελέσματα, που σημειώθηκαν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, στην αυτεπάρκεια και στα κίνητρα μάθησης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται το t-test

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις τρεις μεταβλητές κατά φύλο

	Αγόρια (n=74)		Κορίτσια (n=71)		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μέσος όρος	T. A.	Μέσος όρος	T. A.	t_{143}	p-value
Συναισθηματική Νοημοσύνη	129,11	13,671	133,38	13,907	-1,865	,064 (ns)
Κίνητρα μάθησης	19,23	3,055	19,85	2,476	-1,355	,184 (ns)
Αυτεπάρκεια	75,23	10,284	76,54	10,452	-,758	,450 (ns)

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίνονται. Φαίνονται ξεχωριστά, δηλαδή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τα αγόρια και τα κορίτσια. Επίσης φαίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αν δηλαδή είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των μέσων όρων, αφού έχει προηγηθεί το τεστ Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων που είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test.

Ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι 129,11 (τυπική απόκλιση 13,67). Για τα κορίτσια ο μέσος όρος είναι 133,38 (τυπική απόκλιση 13,9). Από το t-test ($t=-1,865$, $df=143$, $p=0,064>0,05$), γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση. Δηλαδή, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Παρόμοια και για την αυτεπάρκεια, όπως φαίνεται από τον πίνακα 6, ο μέσος όρος των αγοριών είναι 75,23 με τυπική απόκλιση 10,284 και για τα κορίτσια ο μέσος όρος είναι 76,54 με τυπική απόκλιση 10,453. Η διαφορά αυτή κρίνεται επίσης στατιστικά μη σημαντική ($t=-,758$, $df=143$, $p=0,450>0,05$). Άρα, δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στην αυτεπάρκεια των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Τέλος για τα κίνητρα μάθησης ο μέσος όρος των αγοριών είναι 19,23 με τυπική απόκλιση 3,055 και ο μέσος όρος των κοριτσιών 19 με τυπική απόκλιση 2,476. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στους μέσους όρους κρίνεται από τις τιμές του t-test ($t=-1,355, df=143, p=0,184 > 0,05$) και προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στα κίνητρα μάθησης των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την αυτεπάρκεια, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r. (πίνακας 7)

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτεπάρκεια, έχουν συντελεστή συσχέτισης 0,587, δηλαδή, υπάρχει καλή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Πίνακας 7: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson r μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτεπάρκειας (N=145)

	Συναισθηματική Νοημοσύνη TEIQue-CF	
Αυτεπάρκεια SEQ-C	Pearson r	p-value
	,587**	,000

*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0,001(2-tailed)

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τα κίνητρα μάθησης χρησιμοποιήθηκε και αυτή τη φορά, ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r. (πίνακας 8) Η ΣΝ και τα κίνητρα μάθησης, έχουν συντελεστή συσχέτισης 0,280 δηλαδή, υπάρχει θετική χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των δυο

μεταβλητών και αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Πίνακας: 8 Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson r μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κινήτρων μάθησης N=145

	Συναισθηματική Νοημοσύνη TEIQue-CF	
Κίνητρα μάθησης	Pearson r	p-value
	,280**	,001

**Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0,001(2-tailed)

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης, χρησιμοποιήθηκε επίσης, ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r.(πίνακας 9). Η αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης, έχουν συντελεστή συσχέτισης 0,257, δηλαδή, υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Πίνακας 9:Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r μεταξύ κινήτρων μάθησης και αυτεπάρκειας N=145

	Κίνητρα μάθησης	
Αυτεπάρκεια	Pearson r	p-value
SEQ-C	,257**	,002

**Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 0,001(2-tailed)

Ο δείκτης συσχέτισης δίνει πληροφορίες για τη συμμεταβολή των δυο μεταβλητών. Με την ανάλυση παλινδρόμησης θα ερευνηθεί κάτι επιπλέον, θα

δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: Τι ποσοστό διακύμανσης των κινήτρων μάθησης είναι δυνατόν να προβλεφτεί από τη διακύμανση της συναισθηματικής νοημοσύνης; Τι ποσοστό διακύμανσης των κινήτρων μάθησης είναι δυνατόν να προβλεφτεί από τη διακύμανση της αυτεπάρκειας; Τι ποσοστό διακύμανσης της αυτεπάρκειας μπορεί να προβλεφτεί από τη διακύμανση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b(beta)	Adjusted R ²	Sig.
Αυτεπάρκεια	Συναισθηματική Νοημοσύνη	.437	.587	.34	.000
Κίνητρα μάθησης	Συναισθηματική Νοημοσύνη	.056	.280	.072	.001
Κίνητρα μάθησης	Αυτεπάρκεια	.069	.257	.059	.002

Πραγματοποιείται παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη μεταβλητή την αυτεπάρκεια (μεταβλητή κριτήριο) και ανεξάρτητη (προβλεπτική μεταβλητή) τη συναισθηματική νοημοσύνη, για να φανεί αν η συναισθηματική νοημοσύνη ασκεί κάποια επίδραση στην αυτεπάρκεια. Η ΣΝ συσχετίζεται θετικά με την αυτεπάρκεια και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική, δηλαδή όσο αυξάνεται η ΣΝ των μαθητών δημοτικού τόσο μεγαλώνει η αυτεπάρκεια. Συγκεκριμένα αν αυξηθεί κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει τη ΣΝ, τότε θα αυξηθεί και η τιμή της αυτεπάρκειας περίπου κατά 0,44 μονάδες (B=.437) Με βάση το μοντέλο αυτό, η Συναισθηματική Νοημοσύνη εξηγεί το 34% της συνολικής διακύμανσης της αυτεπάρκειας (Adjusted R² = 0,34).

Πραγματοποιείται παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη μεταβλητή τα κίνητρα μάθησης και ανεξάρτητη τη συναισθηματική νοημοσύνη, για να φανεί αν η συναισθηματική νοημοσύνη ασκεί κάποια επίδραση στα κίνητρα μάθησης.

Βρέθηκε μια μικρή επίδραση της ΣΝ στα κίνητρα μάθησης. Αν αυξηθεί κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας, που εκφράζει τη ΣΝ, τότε θα αυξηθεί και η τιμή των κινήτρων περίπου κατά 0,06 μονάδες ($B=.056$). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη εξηγεί μόνο το 7 % της διακύμανσης των αποτελεσμάτων για τα κίνητρα μάθησης ($\text{Adjusted } R^2=0,072$).

Στην παλινδρομική ανάλυση με εξαρτημένη μεταβλητή τα κίνητρα μάθησης και ανεξάρτητη μεταβλητή την αυτεπάρκεια, βρέθηκε μια μικρή επίδραση της αυτεπάρκειας στα κίνητρα μάθησης. Αν αυξηθεί κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει την αυτεπάρκεια, τότε θα αυξηθεί και η τιμή των κινήτρων μάθησης περίπου κατά 0,07 μονάδες ($B=.069$). Η αυτεπάρκεια εξηγεί σχεδόν το 6% της συνολικής διακύμανσης των κινήτρων μάθησης ($\text{Adjusted } R^2=0,059$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και την αυτεπάρκεια και οι σχέσεις των δυο προηγούμενων με τα κίνητρα μάθησης .

Πριν δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα αποτελέσματα επιτρέπουν να γίνουν κάποιες διαπιστώσεις, για τυχόν διαφορές λόγω φύλου. Συγκεκριμένα, από την σύγκριση των ανεξάρτητων δειγμάτων, αγοριών κοριτσιών, προκύπτει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, τα κίνητρα μάθησης και η αυτεπάρκεια δεν διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με το φύλο.

Έρευνες των Bar On (2000) και Mayer et al. (1999), για τη συναισθηματική νοημοσύνη, έδειξαν ότι δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς τη γενική τους ΣΝ τα δυο φύλα, διαφέρουν όμως, σε συγκεκριμένες ικανότητες, που αντιστοιχούν στις διάφορες εκφάνσεις της ΣΝ. Σε ελληνική έρευνα της Πλατσίδου (2006), που πραγματοποιήθηκε σε εφήβους έδειξε ότι αρκετά νωρίς, ακόμη και από την παιδική ηλικία, διαμορφώνεται ένα διαφορετικό πρότυπο σε ότι αφορά τα συναισθήματα ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, που πιθανόν έχει να κάνει με το διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησής τους, κάτι που στη συγκεκριμένη έρευνα δεν φάνηκε. Οι Moffit, Caspi, Rutter, & Silva, (2001) σημειώνουν ότι δεν υπάρχει θεωρητικό υπόβαθρο για να περιμένουμε διαφοροποιήσεις στον τομέα αυτό, τουλάχιστον στην εφηβεία. Σε έρευνα των Mavroveli et al. (2008) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 11,23 ετών δεν παρουσιάστηκε επίσης διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο στη ΣΝ. Παρομοίως, σε έρευνα των Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker,(2007) δεν βρέθηκαν διαφορές στη ΣΝ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Αντίθετα

σε έρευνα των Mavrovelli Petrides, Sangareauand & Furnham (2009) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 9,2 έτη φάνηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δυο φύλα και συγκεκριμένα φάνηκε τα κορίτσια να σημειώνουν ψηλότερες επιδόσεις στη ΣΝ από τα αγόρια.

Σε πολυπολιτισμική έρευνα των Pastorelli et al. (2001) σε Ιταλία, Ουγγαρία, Πολωνία, δεν υπάρχουν γενικά διαφορές, λόγω φύλου, στην κοινωνική αυτεπάρκεια, αλλά τα κορίτσια διαφέρουν στην σχολική αυτεπάρκεια και στις αντιστάσεις προς τους συνομήλικους και στις τρεις χώρες. Έρευνα του Coleman (2003), σε παιδιά ηλικίας 10-12 χρονών έδειξε ότι τα κορίτσια έχουν ψηλότερη κοινωνική επάρκεια από τα αγόρια, ενώ έρευνα των Bacchini & Magliulo (2003) σε έφηβους δεν έδειξε διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Τα κίνητρα μάθησης, τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο, δεν διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, σημειώνει σε έρευνα του ο Κακαβούλης (1984).

Στο πρώτο ερώτημα αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και στην αυτεπάρκεια βρέθηκε ικανοποιητική θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική. Δηλαδή όσο ψηλότερο βαθμό ΣΝ διαθέτουν τα παιδιά 9-12 χρονών, τόσο πιθανότερο είναι να εμφανίζουν ψηλότερη αυτεπάρκεια, από τα παιδιά με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα παιδιά με ψηλή ΣΝ πιθανόν έχουν και συναισθηματική, κοινωνική, σχολική αυτεπάρκεια, πιστεύουν δηλαδή ότι είναι ικανά να αντιληφθούν και να χειριστούν συναισθήματα, διαπροσωπικές σχέσεις και απαιτητικά μαθησιακά έργα. Η ύπαρξη θετικής συνάφειας ανάμεσα στις δυο έννοιες ήταν μάλλον αναμενόμενο, γιατί είναι έννοιες συγγενείς, αναφέρονται και οι δυο σε γνωρίσματα προσωπικότητας, που δέχονται επιρροές από το

περιβάλλον και μετρούνται με εργαλεία αυτοαναφοράς. Ο Petrides (2004b), μάλιστα, όπως προαναφέρθηκε, θεωρεί πιο σωστό τον όρο συναισθηματική αυτεπάρκεια από τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη φάνηκε, από την παλινδρομική ανάλυση των δεδομένων ότι η ΣΝ είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την αυτεπάρκεια στο δημοτικό, σε σημαντικό ποσοστό.

Πόσο κοντινές είναι οι δυο αυτές έννοιες (ΣΝ και αυτεπάρκεια) ίσως φαίνεται και από τη θετική επίδραση, που έχουν και οι δυο στην ψυχική υγεία και την κοινωνική προσαρμογή. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ΣΝ δρα προστατευτικά στο άγχος και προφυλάσσει την ψυχική υγεία, ειδικά από την κατάθλιψη, την απελπισία και την αυτοκτονία (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). Ακόμη η χαμηλή ΣΝ έχει συνδεθεί με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002), με άγχος και με χαμηλό έλεγχο παρορμητικότητας (Schutte et al., 1998). Επίσης οι Bandura et al, (1999) μελέτησαν τη σχέση παιδικής κατάθλιψης και χαμηλής αυτεπάρκειας κοινωνικής και ακαδημαϊκής και βρήκαν θετική συσχέτιση. Ίδια φανήκαν τα αποτελέσματα στην αυτεπάρκεια και το παιδικό άγχος (για παράδειγμα το κοινωνικό άγχος), όπου φάνηκε χαμηλή αυτεπάρκεια να συνοδεύεται από ψηλά επίπεδα άγχους.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή, υπάρχει σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και τα κίνητρα μάθησης βρέθηκε ότι υπάρχει θετική, μικρή συσχέτιση, στατιστικά σημαντική. Από την παλινδρομική ανάλυση, όμως, φάνηκε ότι η ΣΝ δεν είναι ισχυρά προβλεπτικός παράγοντας για τα κίνητρα μάθησης. Όσο υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν οι μαθητές δημοτικού, τόσο πιθανότερο είναι να εμφανίζουν υψηλότερα κίνητρα μάθησης, χωρίς όμως η ΣΝ να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τα κίνητρα

μάθησης. Όταν οι μαθητές συγκεντρώνουν ψηλό βαθμό συνολικά σε χαρακτηριστικά όπως προσαρμοστικότητα, διεκδικητικότητα, συναισθηματική έκφραση, αντίληψη, διαχείριση και ρύθμιση συναισθημάτων, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες, έλεγχο της παρορμητικότητας, ευελιξία, κινητοποίηση, ενσυναίσθηση, ευτυχία, αισιοδοξία, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις και είναι πιθανόν να έχουν ενδιαφέρον και κίνητρα για τη μάθηση, να είναι προσανατολισμένοι σε μαθησιακούς στόχους και απερίσπαστα να αφοσιώνονται σε αυτούς .

Υπάρχουν αρκετές έρευνες, που συνδέουν τα συναισθήματα με τα κίνητρα. Διαφορετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα σχετίζονται με τα κίνητρα αποφυγής-προσέγγισης. Θετικά, ακαδημαϊκά συναισθήματα (ελπίδα, περηφάνια) σχετίζονται με τα κίνητρα προσέγγισης της επιτυχίας. Αρνητικά συναισθήματα (θυμός, άγχος) σχετίζονται με τα κίνητρα αποφυγής της αποτυχίας (Decuir-Gunby et al, 2009). Σε δραστηριότητες που δεν είναι ευχάριστες και δεν υπάρχει εμπλοκή, τα συναισθήματα είναι κούραση και εξουθένωση. Σε δραστηριότητες που υπάρχει συμμετοχή και δράση από τους μαθητές, τα συναισθήματα είναι ενθουσιασμός και χαρά, όπως παρουσιάζει η Linnenbrink (2006) σε έρευνά της. Το συναίσθημα ότι συμμετέχει στα κίνητρα φαίνεται και από παλαιότερες έρευνες, όπως για παράδειγμα η έρευνα του Atkinson (1964) που αφορά το άγχος των εξετάσεων και η έρευνα του Ford (1992) που τονίζει τον κεντρικό ρόλο των συναισθημάτων στη διαδικασία των κινήτρων. Μια σειρά από έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες είναι αναπόσπαστο μέρος της μάθησης (Wang, Haertel& Walberg, 1997). Οι Feshbach & Feshbach (1987) και οι Chen, Rubin & Li (1997), αναφέρουν ότι οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη είναι αυτοί, που έχουν συνήθως και τις πιο καλές σχέσεις με τους δασκάλους και τους

συμμαθητές τους. Αυτοί οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους, ακούνε, αξιολογούνε, παίρνουν ότι κρίνουν σωστό και δεν διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια από δασκάλους και συμμαθητές.

Έρευνες, που να συνδέουν τα κίνητρα μάθησης με την ολική συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεν έχουμε. Υπάρχουν έρευνες, που μελετούν τη σχέση της ΣΝ με τις σχολικές επιδόσεις. Στην Ελλάδα έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν ότι τα νεαρά άτομα, που εμφανίζουν υψηλή ΣΝ, έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τα άτομα, που έχουν μέση και χαμηλή ΣΝ (Πλατσίδου, 2005, Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου, 2005). Αρκετές είναι οι έρευνες, που δείχνουν περισσότερο την έμμεση επίδραση της ΣΝ στις σχολικές επιδόσεις. Σε έρευνα των Petrides, Sangareau, Furnham και Frederickson (2006) φάνηκε η επίδραση της ΣΝ στις σχέσεις με τους συνομήλικους. Οι μαθητές με ψηλή ΣΝ διαθέτουν περισσότερες ικανότητες ηγεσίας, είναι πιο συνεργάσιμοι, πιο συγκεντρωμένοι, πιο ανεξάρτητοι, λιγότερο επιθετικοί, γνωρίσματα, δηλαδή, που τους βοηθούν να έχουν και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, από τους μαθητές με χαμηλή ΣΝ. Επίσης σε έρευνα της Mavroveli και των συνεργατών της (2007) διαπιστώθηκε ότι η ΣΝ σχετίζεται θετικά με την προσαρμοστική αντιμετώπιση προβλημάτων και οι έφηβοι με ψηλότερη ΣΝ φαίνεται να είναι λιγότερο ευάλωτοι σε ψυχολογικές διαταραχές, άρα και πιο απερίσπαστοι στο ακαδημαϊκό τους έργο. Ακόμη έρευνα των Mavroveli et al. (2008) δείχνει ότι η ΣΝ δρα προστατευτικά σε ανάρμοστες συμπεριφορές στο σχολείο. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της ΣΝ στις επιδόσεις των αδύναμων μαθητών και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες (Petrides et al., 2004). Ξεκάθαρος και ευνοϊκός φαίνεται ο ρόλος της ΣΝ στα παιδιά που παρουσιάζουν μεγάλο κίνδυνο

προσαρμογής στο σχολείο (τάση για προβληματική συμπεριφορά, σκασιαρχείο, αποβολές) (Charlton,Panting & Willis, 2004).

Το γεγονός ότι η ΣΝ δεν είναι ισχυρά προβλεπτικός παράγοντας, όπως προέκυψε από την πολυπαραγοντική ανάλυση, για τα κίνητρα μάθησης μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι τα κίνητρα επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι η οικογένεια, το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, η ευρύτερη κοινωνία, οι αξίες που επικρατούν για την εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική κ.α. Για παράδειγμα, το περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικός, αναλυτικά προγράμματα, ύλη μαθημάτων, υλικοτεχνική υποδομή, παιδαγωγικές μέθοδοι) είναι προκλητικό, ενδιαφέρον και δημιουργικό για τους μαθητές ή καλλιεργεί μόνο την απομνημόνευση και είναι στείρο; Στη δεύτερη περίπτωση είναι επόμενο ένα τέτοιο πλαίσιο να μην κινητοποιεί τους μαθητές ακόμη και αυτούς που έχουν υψηλή ΣΝ ή υψηλή αυτεπάρκεια. Είναι σημαντικό για τα κίνητρα μάθησης, το σχολικό κλίμα να είναι υποστηρικτικό, και να υπάρχουν σε αυτό τα συναισθήματα της χαράς, της περηφάνιας, του ενθουσιασμού. Θα μπορούσε να ερευνηθεί το πλέγμα αυτό, παράλληλα, με ότι μελετήσαμε στην έρευνα αυτή.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή, αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης, βρέθηκε μικρή, θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική. Από την παλινδρομική ανάλυση όμως φάνηκε ότι η αυτεπάρκεια δεν είναι ισχυρά προβλεπτικός παράγοντας για τα κίνητρα μάθησης. Όσο υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας διαθέτουν οι μαθητές δημοτικού, τόσο πιθανότερο είναι να εμφανίζουν υψηλότερα κίνητρα μάθησης, χωρίς όμως να φαίνεται μια σχέση αιτιότητας ανάμεσά τους. Όταν οι μαθητές συγκεντρώνουν ψηλό βαθμό συναισθηματικής, κοινωνικής και σχολικής

αυτεπάρκεια, πιστεύουν, δηλαδή, ότι είναι ικανοί να αντιληφθούν και να χειριστούν συναισθήματα, διαπροσωπικές σχέσεις, πιστεύουν ότι διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες και μπορούν να ανταποκριθούν σε απαιτητικά μαθησιακά έργα, τότε είναι πιο πιθανόν να έχουν κίνητρα μάθησης περισσότερα, από τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη αυτεπάρκεια. Αυτό φαίνεται αναμενόμενο, δηλαδή, όσο περισσότερο πιστεύουν ότι είναι ικανοί, τόσο πιθανότερο είναι να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να κινητοποιηθούν για την πραγματοποίηση μαθησιακών στόχων. Τη σχέση της αυτεπάρκειας με τα κίνητρα τονίζει και ο Pintrich (1999b). Οι μαθητές με υψηλή αυτεπάρκεια παρακάμπτουν τη δυσκολία του έργου και επικεντρώνονται στην πρόκληση που αυτό εμπεριέχει .

Έρευνα των Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprara (1996) καταλήγει σε θετική συσχέτιση της ολόπλευρης αυτεπάρκειας με τις σχολικές επιδόσεις, σε παιδιά ηλικίας 11 ως 14 χρονών. Η επίδραση της αυτεπάρκειας στις επιδόσεις είναι και άμεση και έμμεση. Επίσης σε έρευνα των Bandura et al (2003) φαίνεται ότι η σχολική επάρκεια έχει τη μεγαλύτερη σχέση με τις σχολικές επιδόσεις από τις άλλες όψεις της αυτεπάρκειας. Έρευνες και σε φοιτητές επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση αυτεπάρκειας και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Turner, Chandler & Heffer, 2009) .

Υπάρχουν περιορισμοί στη συγκεκριμένη έρευνα, που έχουν επιπτώσεις στη γενίκευση των συμπερασμάτων των αποτελεσμάτων της. Η έρευνα αυτή έγινε σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο (Καρλόβασι και Μαραθόκαμπο Σάμου). Τα συμπεράσματα από το συγκεκριμένο δείγμα δεν μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς, που παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από αυτά του δείγματός, καθώς το δείγμα δεν είναι συμπτωματικό (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ο δεύτερος περιορισμός στην έρευνα αυτή έχει να κάνει με την προκατάληψη των υποκειμένων. Ο χώρος του σχολείου, το νεαρό της ηλικίας τους, η παρουσία της ερευνήτριας ως δασκάλα σε ένα από τα δυο σχολεία, πιθανόν, να οδήγησε τους μαθητές να παρουσιάσουν τον εαυτό τους με πιο επιθυμητό τρόπο, κοινωνικά και μαθησιακά, γιατί πιθανόν να πίστευαν ότι θα ευχαριστούσε κάτι τέτοιο, την ερευνήτρια.

Τρίτος περιορισμός στην παρούσα έρευνα είναι ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δεν έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα, οπότε αυτό εμποδίζει να γενικευτούν τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Είναι πιθανόν ότι μελλοντικές έρευνες θα αντλήσουν τα δεδομένα τους από αντιπροσωπευτικότερα δείγματα του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων τους.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτεπάρκεια επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης σε παιδιά ηλικίας 9-12 χρονών. Επιπλέον μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στη ΣΝ και την αυτεπάρκεια. Επιλέχθηκαν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς: α) το Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child short Form των Mavroveli et al (2008) (TEIQue-CF) Το ερωτηματολόγιο αυτό αντιπροσωπεύει τη ΣΝ ως το σύνολο συναισθηματικών ικανοτήτων, προερχόμενες από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις διαθέσεις της προσωπικότητας β) το SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) του Muris (2001), που αφορά τις τρεις όψεις της αυτεπάρκειας, τη συναισθηματική, τη κοινωνική, τη σχολική γ) το ερωτηματολόγιο του Κακαβούλη (1984) για τα κίνητρα μάθησης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για παιδιά ηλικίας από 9-12 χρονών, ήταν ότι ανάμεσα στη ΣΝ και την αυτεπάρκεια, υπάρχει ικανοποιητική θετική συσχέτιση, ότι ανάμεσα στη ΣΝ και τα κίνητρα μάθησης, υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση και ότι ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση. Σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την αυτεπάρκεια βρέθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα της αυτεπάρκειας. Επίσης δε βρεθήκαν διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτεπάρκεια και στα κίνητρα μάθησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αναμενόμενα από τη βιβλιογραφία και από παρεμφερείς έρευνες, καθώς έρευνες να μελετούν ακριβώς τις προαναφερόμενες σχέσεις δε βρέθηκαν από την ερευνήτρια. Για το λόγο αυτό και όχι μόνο, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης, της ΣΝ και της αυτεπάρκειας με τα κίνητρα μάθησης, σε νεαρά άτομα. Σκόπιμο θα ήταν να υπάρξουν επόμενες μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό υποκειμένων, για να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσε ακόμη, να διερευνηθούν τυχόν διαφορές ηλικίας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στις παραπάνω σχέσεις. Οι σχέσεις που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να μελετηθούν με άλλα ή και περισσότερα ερωτηματολόγια. Επιπλέον η χρήση σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης, προσαρμοσμένων στον ελληνικό χώρο θα επέτρεπε την ενίσχυση και τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Φαίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί περισσότερο ο ρόλος των συναισθημάτων στη διαδικασία της μάθησης. Ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί, πέρα από τη ΣΝ του μαθητή, αν επηρεάζει η ΣΝ του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα μάθησης του μαθητή. Επίσης θα μπορούσε να μελετηθεί η έκφραση των συναισθημάτων στην οικογένεια αν επηρεάζει τα

κίνητρα μάθησης των παιδιών. Επιπρόσθετα θα μπορούσε να μελετηθεί πως επιδρά ο γονεϊκός τύπος στα κίνητρα μάθησης και στην αυτεπάρκεια. Επιπλέον σκόπιμο θα ήταν να μετρηθούν οι τυχόν διαφορές, που θα εμφανιστούν στα κίνητρα των μαθητών, μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα στόχευε στην ενίσχυση της ΣΝ ή της αυτεπάρκειας ή και των δύο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abe, J.A., & Izard, C.E. (1999). The development function of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory *Cognition and emotion*, 13, 523-549.

Αλμπέρτι, Α. (1994). *Θέματα διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg

Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review* 18, 391–405.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Andrews, M., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2004). *Adolescent engagement with problem solving tasks: The role of learning strategies and positive emotions*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Australia

Atkinson, J. W. (1964). *Introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 337-350.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective selfregulatoryefficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.

Bandura, A., Pastorelli,C., Barbaranelli,V., & Caprara,G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of personality and social psychology*, 76(2), 258-269.

Bandura, A. (1997). Self -efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli,V.,& Caprara,G. (1996) Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child development*, 67, 1206-1222.

Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford University,Stanford, CA.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. InR. Schwarzer &R.A.Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention* (pp. 89–110). New York: Harwood Academic.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Barchard, K. & Hakstian, A. R. (2004). The Nature and Measurement of Emotional Intelligence Abilities: Basic Dimensions and Their Relationships with Other Cognitive Ability and Personality Variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-62.

Bar On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psichothema*, 18, 13-28.

Bar On, R. (1997). *Bar On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bartels, J. (2007). Dispositional Positive and Negative Affect and Approach-Avoidance Achievement Motivation. *Individual Differences Research*, 5(3), 246-259.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37, 4, 887-907.

Beland, K. (2007). Social and Emotional Learning Hikes Interest and Resiliency Students can really relate to teaching that addresses their concerns. *The education digest*, 72 (9), 24-29.

Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 63-91.

Βονδικάκης, Χ. (2008). *Συναισθήματα και Συμπεριφορές*. Αθήνα: Forum Training Consulting

Bong, M. (2001). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon

Bruner, J.W.(1985). Η θέληση για μάθηση. Στο Π. Κοτσούμπος (Επιμ. Εκδ.) *Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο*(145-159).Αθήνα:Π. Κουτσούμπος Α,Ε.

Burton, S. (2006) .Over to you: group work to help pupils avoid school exclusion. *Educational Psychology Practice* 22:215–229.

Caruso, D.R.(2004) Defining the inkblot Called Emotional Intelligence *Issues in Emotional intelligence*.Διατίθεται στο διαδίκτυο : <http://www.eiconsortium.org/members/Caruso.htm>(19/7/2010).

Carver, C. S. (2001). Affect and the functional bases of behavior: On the dimensional structure of affective experience *Personality and Social Psychology Review*, 5 , 345-356.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self--regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 41-84). San Diego, CA: Academic Press

Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: mediational role of trait emotional intelligence. *Personal Individual Difference*, 42,1633–1639.

Charlton, T., Panting, C., & Willis, H .(2004). Targeting exclusion, disaffection and truancy in secondary schools. An evaluation of an alternative curriculum for older pupils. *Emotion Behaviour Difference*, 9,261–275.

Chen, X., K. Rubin, & D. Li. 1997. 'Relation between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence from Chinese Children. *Developmental Psychology* 33: 518-525.

Ciarrochi, J.V., & Deane, F.P., & Anderson, S.(2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personal Individual difference*,32,197–209.

Clifford, M. M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26, 263–298.

Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-588.

Cohen, J.(1999). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nded).Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.

Cole, M., & Cole, S.P.(2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών . Β τόμος Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* Αθήνα Τυπωθήτω- Δαρδάνος.

Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach-avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13,157-176

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, R. (1993). The measurement of flow in everyday life-Toward a theory of emergent motivation. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol.38. Perspectives on motivation* . (pp.57-97) Lincoln: University of Nebraska Press.

Curby, T., Rudasill, K., Rimm, R., Kaufman, R., & Konold, T. (2008). The role of social competence in predicting gifted enrolment. *Psychology in the Schools*, 45(8), 729-743.

Damasio, A. R. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (pp. 49–57). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998) Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.

Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C. D., Senulis, J. A., & Friesen, W. V. (1990). Approach-withdrawal and cerebral asymmetry: Emotional expression and brain physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 330-341.

Deci, E., Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. (σελ 30)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037

Decuir-Gunby, J., Aultman, L. P., & Scutz, P. A. (2009). Investigating Transactions Among Motives, Emotional Regulation Related to Testing, and Test Emotions. *The Journal of Experimental Education* 77 (4) 1347–1358.

Dempster, F. N., & Corkill, A. J. (1999). Interference and inhibition in cognition and behavior: Unifying themes for educational psychology. *Educational Psychology. Review*, 11: 1-88.

Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417 – 440.

Dunning, D. (2004). On the motives underlying social cognition. In Brewer M., & Hewstone M (ed). *Emotion and Motivation*.(137-163) Oxford U.K.:Blackwell Publishing.

Dweck, C., & Chiu, C., & Hong, Y.(1995). “Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions .*Psychological Inquiry* 6 ,267-285.

Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students’ metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415–431.

Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction* 15, 377–380.

Eilam, B., & Zeidner, M., & Aharoni, I.(2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: an explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5),420-433.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Entwistle, N.J. (1968) Academic Motivation and school Attainment *British Journal of Educational Psychology*, 38,181-188

Fellous, J. M., & Hudlicka, E. (1996). A Historical Perspective of emotion. *Society for Neuroscience*, 98,4, σελ.246. Διατίθεται και στο δικτυακό τόπο:<http://www.google.com/emotion.nsma.arizonaedu/emotion/History/Hgeneral.html>.

Feshbach, N., & Feshbach, S. (1987). "Affective Processes and Academic Achievement:' *Child Development* 51:1149-1156.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park,California: Sage.

Forgas, J. P. (Ed.). (2000). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. Cambridge:Cambridge University Press.

Fox, N. A. (1994). The Development of Emotion Regulation: Biologicaland Behavioural Considerations, Monographs of the Society for. *Research in Child Development*, 59, (2–3). Serial No. 240.

Fredricson, B.L. (1998).What Good are Positive Emotion. *Review of General Psychology*.2,(3),300-319.

Gable, S. L., Reis, H. T.,& Elliot, A. J. (2003). Evidence for bivariate systems: Anempirical test of appetition and aversion across domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 349-372.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple intelligence and Happiness*. New York: Basic Books.

Gaudiano, B. & Herbert, J., (2003). Preliminary Psychometric Evaluation of a New Self-Efficacy Scale and Its Relationship to Treatment Outcome in Social Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 27,(5), 537–555.

Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»* ; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1995). (ελλην. μεταφρ. 1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

Harrison, R., Why your firm needs emotional intelligence. *People Management* 3

Heaven L., Ciarrochi, J., & Vialle, W. (2007) .Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: a one-year longitudinal study. *Personal Individual Difference* 42, 535–546.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235-254.

Hunt J. McV., (1985). Εμπειρία και η ανάπτυξη των κινήτρων : μερικές επανερμηνείες. Στο Π. Κοτσούμπος (Επιμ. Εκδ.) *Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο* (123-144). Αθήνα: Π. Κοτσούμπος Α.Ε.

Järvelä, S., (1998). Socioemotional aspects of students' learning in a cognitive apprenticeship environment. *Instructional Science* 26, 439–472.

Κακαβούλης, Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση: ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Αυτοέκδοση (διακίνηση από εκδόσεις Γρηγόρη)

Kandel, E.R., Schwartz, J.H., & Jessell, T.M., (2005). *Νευροεπιστήμη και συμπεριφορά* Κρήτη :Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10,(3), 2-10.

Kokkonen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Examination of the path between personality, current mood, its evaluation and emotion regulation. *European journal of personality*, 15, 83-104

Lazarous, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, England: Oxford University Press

Leary, M. R., & Atherton, S. C. (1986). Self-efficacy, social anxiety, and inhibition in interpersonal encounters. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 256–267.

Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. (1995). Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive and social interaction. *Educational Psychologist* 30: 21–35.

Lepper, M.R., & Greene, D. (1978). *The Hidden Cost of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lewis, M. D., & Granic, I. (Eds.). (2000). *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ley, K. L., & Young, D. B. (1998). Motivation in developmental and regular admission college students. *Research and Teaching in Developmental Education*, 14, 29-38

Linnenbrink, E., (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition *Educational Psychology Review*, 18, 307–314.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004) Emotional Intelligence and Social Interaction, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018–34.

Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). London: Oxford University Press

Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dear-not yet anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13, 177-185.

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

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. & Κουμουνδούρου, Γ. (2003). Η προσαρμογή και η στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar On. Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας: Ρόδος, 21-24/5.

Maridaki-Kassotaki, K. (2004). Examining the relation between emotional intelligence, academic performance and self-esteem. Paper presented at the 1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece, 5-8/12.

Martinelli, S., Bartholomeu D., Caliatto S.G., & De Grecci Sassi, A. (2009). Children's Self-Efficacy Scale: Initial Psychometric Studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27 (2) 145-156.

Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd.ed.) New York: Van Nostrand Reinhold.

Mascolo, F., Harkins, D., & Harakal, T. (2000). The dynamic construction of emotions: Varieties of anger. In M.D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 125–152). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 163 – 186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Matthews, G., Zeidner M., & Roberts, R.D. (2004). Seven myths About Emotional Intelligence, *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196.

Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. MA: MIT Press, Cambridge

Mavroveli, S. & Ruiz, M., (in press). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology* (in press).

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A., (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child Adolescent Psychiatry* 17, 516–526.

Mavroveli S., & Petrides K.V., & Rieffe C., & 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., Sangareau, Y., & Furnham, A., (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood .*British Journal of Educational Psychology* 79, 259–272.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of Emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed) *Handbook of intelligence* (pp. 396–420) New York : Cambridge University Press.

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000) ‘Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense?’, *Educational Psychology Review*, 12, 163–83.

Mayer, JD., Caruso, DR., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence. *Intelligence* 27(17),267–298.

Mayer, JD., & Salovey, P. (1993).The intelligence of emotional intelligence.*Intelligence*,77(4)433-442

Meyer, D., & Turner,J. (2006) .Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review* 18, 377-390.

Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. & Gil-Olarte,P (2006) Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema Vol.18pp.112-117*.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour*.Cambridge: Cambridge University Press.

Muris ,P.(2001),_A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*,. 23, (3) 145-149.

Newsome, S., Day, A. I. & Catano, V. M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1016–55.

O'Connor, R.M., & Little,I.S.(2003) Revisiting the predictive validity of emotional intelligence:Self report versus ability –based measures. *Personality and individual differences*,35,1893-1902.

Oettingen ,G. & Gollwitzer,P.,(2004). Goal setting and goal striving. In Brewer M.,& Hewstone M (ed).*Emotion and Motivation* .(166-183) Oxford U.K.:Blackwell Publishing.

Olaussen, B. S., & Braten, I. (1998). Identifying latent variables measured by the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) in Norwegian college students. *Journal of Experimental Education*, 67, 82-96.

Olkinuora, E. & Salonen, P. (1992). Adaptation, motivational orientation, and cognition in a subnormallyperforming child: A systematic perspective for training. In B. Wong, ed., *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities* (pp. 190–213). New York: SpringerVerlag.

Op 't Eynde P., & Turner J.,(2006). Focusing on the Complexity of Emotion Issues in Academic Learning: A Dynamical Component Systems Approach. *Educational Psychology Review* , 18 , 361-376.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993) Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας .Τομ.Α.' Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002) .Emotional Intelligence and Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1191–210.

Parker, J. D. A., Creque, R.E. ,Sr, Barnhart, D. L., Harris, J. I.,Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J.& Hogan, M. J.(2004) 'Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?', *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–30.

Parker JDA, Creque RE, Barnhart DL,Harris JI, Majeski SH, & Wood,L.M., (2004) .Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? , *Personality and Individual Differences*, 37,1321–13027.

Pastorell, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 17 (2), 87-97.

Patrick H., & Ryan A. (2009). What Do Students Think About When Evaluating Their Classroom's Mastery Goal Structure? An Examination of Young Adolescents' Explanations. *The Journal of Experimental Education* 77 (2) 99-123

Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521-1558.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditional reflexes*. London: Oxford University Press.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review* 18, 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106 .

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.

Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher*

education: Handbook of theory and research, 20, (pp. 363–436).The Netherlands: Springer.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study of self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776–789.

Petrides, K.V., Furnham, A., & Mavroveli S.(2007) Trait emotional intelligence:moving forward in the field of EI. In Matthews G, Zeidner M, Roberts R(eds) *Emotional intelligence: knowns and unknowns series in affective science*.Oxford University Press, Oxford, pp 151–166.

Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15,537–547.

Petrides KV, Chamorro-Premuzic T, Frederickson, N. & Furnham A (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Education Psycology* 75, 239–255.

Petrides K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004a). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* ,36, 277–293.

Petrides K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004b).Emotional intelligence, argue for a trait approach t the misaderstood construct . *The Psychology* 17(10):574-577.

Petrides K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality* 17:39–57

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

Piaget, J.(1952). *Origins of intelligence in children*.New York: International Universities Press.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.

Pintrich, P.R., & DeGroot, E. (1990). Motivation and self- regulation learning componets of classroom academic performance. *Journal of Education Psycology*, 82 33-40.

Pintrich, P.R. (1999a).Understanding Interference and InhibitionProcesses from a Motivational and Self-Regulated Learning Perspective: Comments on Dempster and Corkill. *Educational Psychology Review*, 11,(2,)105-115

Pintrich, P. R. (1999b). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Merrill Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Πλατσίδου, Μ. (2006) Χαρακτηριστικά των εφήβων με υψηλή , μέση και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τόμος Γ΄*.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, 166-181*.

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

Ponton, M., Carr, D., & Derrick, A., (2005), The role of self-efficacy in autonomous learning *International Journal of Self-directed Learning, 2, (2), 81-90*.

Prevatt, F., Petscher, Y., Proctor B.E., Hurst A., & Adams K., (2006). The Revised Learning and Study Strategies Inventory An Evaluation of Competing Models. *Educational and Psychological Measurement , 66 (33,) 448-458*.

Pugh, K., Linnenbrink-Garcia L., K. Koskey, K., Stewart, V. & Manzey C., (2009). Motivation, Learning, and Transformative Experience: A Study of Deep Engagement in Science. *Science Education 1-28*.

Qualter, P., Gardner, K., & Whiteley, H.E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and emotional implications. *Pastoral Care, 11-20*.

Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberget, R. (2003). Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning. *Educational Horizon, 81 (4), 169-171*.

Reeve. J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.

Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students', *Journal of Learning Disabilities*, 34:66–78.

Richardson, M., & Abraham C. (2009). Conscientiousness and Achievement Motivation Predict Performance . *European Journal of Personality*, 23, 589–605 .

Riley, H. & Schutte, N. S. (2003) Low Emotional Intelligence as Predictor of Substance-Use Problems, *Journal of Drug Education*, 33,391–8.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130,261–288.

Rode, J. et al., (2007). Emotional intelligence and individual performance: evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behaviour*, 28. 399–421.

Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2,247–270.

Rubin, M. M. (1999) *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Unpublished dissertation. Pennsylvania: Immaculata College.

Ρούσσος,Π.&Τσαούσης,Ι.(2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ruthig, J., Perry ,R., Hladkyj ,S., Hall ,N., Pekrun,R., & Chipperfield, J.(2007). Perceived control and emotions: interactive effects on performance in achievement settings .*Social Psychology Education 11*,161–180.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002).Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale .*Psychology and Health, 17*, 611–27.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), (185-211).

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., Mckenley, J.,& Hollander, S., (2002).Characteristic Emotional Intelligenceand Emotional Well-Being. *Cognition and Emotion, 16*, 769–85.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J.,Cooper, J. T., Golden, C. J.,& Dornheim, L. (1998).Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–77.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist, 37*, 67–68.

Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education., *Educational Psychologist, 37*, 125–135.

- Schutz, P. A., DiStefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The development of a scale for emotional regulation during test taking. *Anxiety, Stress and Coping. An International Journal*, 17, 253-269.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist* 26:207–231.
- Schweinle, A., Turner, J., & Meyer, D., (2009). Understanding Young Adolescents' Optimal Experiences in Academic Settings. *The Journal of Experimental Education* 77 (2) 125-143 .
- Sevdalis, N., Petrides, K. & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, 42, 1347–1358.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549–570.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sternberg, R. (1998). Principles of Teaching School-Based Tests of the Triarchic Theory of intelligence. *Educational psychologist*, 55(2/3), 65-72
- Suldo, S. & Shaffer, E. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25 (4), 341-355.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychology*, 20, 135-142.

Trinidad, D. R. & Johnson, C. A. (2002) 'The Association between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use', *Personality and Individual Differences*, 32, pp. 95–105.

Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., & Johnson, A. C. (2004) 'The Protective Association of Emotional Intelligence with Psychosocial Smoking Risk Factors for Adolescents', *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 945–54.

Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G.(1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ και εσύ γινόμαστε εμείς*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.

Turner,E., Chandler,M. & Heffer,R.(2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students *Journal of College Student Development* ,50(3), 337-346.

Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106, 1759-1785.

Turner, J. C, & Meyer, D. K. (1999). Integrating classroom context into motivation theory and research. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 87-121

Turner, J. C., &Thorpe, P.,&Meyer, D. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758–771.

Van der zee , K.& Wabeke, R.,(2004).Is trait-emotional intelligence simply or more than just a trait?_*European Journal of Personality*18 243–263.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L (2004). Motivating learning, performance and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vernon, P., Villani, A., Schermer, P., & Petrides K. (2008). Phenotypic and Genetic Associations Between the Big Five and Trait Emotional Intelligence. *Twin Research and Human Genetics* 11(5), 524-530
- Wang, M. C., G. D. Haertel & H. J. Walberg. 1997. 'Learning Influences.' in *Psychology and Educational Practice*, eds. H. J. Walberg and G. D. Haertel. Berkeley, California.: McCutchan Pp. 199-211
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004) Emotional Intelligence vs. *Personality and Individual Differences*, 37, pp. 1091–1100.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 247-255.
- Weinstein, C., Palmer, A. C., & Schulte, D. R. (1987). *Learning and study strategy inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H&H Publishing.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001) "School-based Prevention of Problem Behaviors: A Metaanalysis." *Journal of Quantitative Criminology* 17:247-272.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη

Χατζηχρήστου, Χρ. (2004). (Επιμελ.). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Yi-Chia Cheng & Hsin-Te Yeh (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 597-605.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & Maccann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46, 69–96.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215–231.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

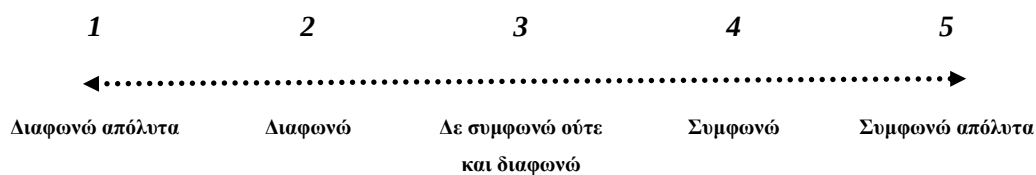
Zoellner, L. A., Echiverri, A., & Craske, M. G. (2000). Processing of phobic stimuli and its relationship to outcome. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 921–931.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD SHORT FORM (Mavroveli & 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. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω λυπημένος.	1	2	3	4	5
7. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
8. Τα πάω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθω θυμωμένος.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν είμαι σε καινούριο μέρος, προσαρμόζομαι εύκολα.	1	2	3	4	5

12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές δε σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
15. Δε μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	2	3	4	5
16. Είναι εύκολο για μένα να καταλάβω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
17. Όταν κάνω κάτι, το κάνω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.	1	2	3	4	5
20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
21. Δε μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
23. Δε μου αρέσει να διαβάζω πολύ.	1	2	3	4	5
24. Νομίζω ότι θα είμαι λυπημένος όταν μεγαλώσω.	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
27. Δεν είμαι πολύ καλός στο να ελέγχω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
29. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
30. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
31. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
32. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
33. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
35. Αν δεν κάνω κάτι καλά, δε μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
36. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5

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



Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας για παιδιά (Self-efficacy Questionnaire for children, SEQ-C, Muris, 2001)

	Προτάσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Πόσο εύκολα μπορείς να εκφράζεις τη γνώμη σου, όταν οι συμμαθητές σου διαφωνούν μαζί σου;	1	2	3	4	5
2	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να νοιώθεις χαρούμενος, όταν έχει προηγηθεί ένα δυσάρεστο γεγονός;	1	2	3	4	5
3	Πόσο εύκολα μπορείς να μελετάς τα μαθήματά σου, όταν υπάρχουν άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις;	1	2	3	4	5
4	Πόσο εύκολα τα καταφέρνεις να ηρεμείς ξανά, όταν κάτι σ' έχει τρομάξει πολύ;	1	2	3	4	5
5	Πόσο εύκολα μπορείς να γίνεις φίλος/η με άλλα παιδιά της ηλικίας σου;	1	2	3	4	5
6	Πόσο εύκολα μπορείς να μελετάς ένα κεφάλαιο για ένα διαγώνισμα;	1	2	3	4	5
7	Πόσο εύκολα μπορείς να πιάνεις κουβέντα με κάποιον που δεν γνωρίζεις καλά;	1	2	3	4	5
8	Πόσο εύκολα αποφεύγεις να νευριάζεις;	1	2	3	4	5
9	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να ολοκληρώνεις τις σχολικές εργασίες που έχεις καθημερινά;	1	2	3	4	5
10	Πόσο εύκολα μπορείς να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου, όταν δουλεύετε σε ομάδες;	1	2	3	4	5

11	Πόσο εύκολα μπορείς να ελέγξεις τα συναισθήματά σου;	1	2	3	4	5
12	Πόσο εύκολα μπορείς να προσέχεις σε κάθε μάθημα;	1	2	3	4	5
13	Πόσο εύκολα μπορείς να πεις σε άλλα παιδιά της ηλικίας σου ότι κάνουν κάτι που δεν σου αρέσει;	1	2	3	4	5
14	Πόσο εύκολα μπορείς να δραστηριοποιήσεις τον εαυτό σου, όταν δεν έχεις όρεξη ή βαριέσαι;	1	2	3	4	5
15	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να περνάς όλα τα μαθήματα;	1	2	3	4	5
16	Πόσο εύκολα μπορείς να διηγηθείς μια αστεία ιστορία σε μια ομάδα συνομηλίκων σου;	1	2	3	4	5
17	Πόσο εύκολα μπορείς να ικανοποιήσεις τους γονείς σου με τις επιδόσεις σου στο σχολείο;	1	2	3	4	5
18	Πόσο εύκολα μπορείς να παραμείνεις φίλος με άλλα παιδιά;	1	2	3	4	5
19	Πόσο εύκολα μπορείς να κρατήσεις μακριά δυσάρεστες σκέψεις;	1	2	3	4	5
20	Πόσο εύκολα μπορείς να πας καλά σε ένα διαγώνισμα;	1	2	3	4	5
21	Πόσο εύκολα μπορείς να καταφέρεις να μην ανησυχείς για πράγματα που «ίσως» συμβούν;	1	2	3	4	5

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΟ ΓΙΑ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
(ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ,1984)**

Παρακάτω είναι μερικές ερωτήσεις που έχουν σχέση με το σχολείο και τα μαθήματα .Διάβασε προσεκτικά μια- μια τις ερωτήσεις αυτές και σε κάθε ερώτηση να απαντήσεις με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις αυθόρμητα.

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο δάσκαλος στην τάξη;		
2	Σκέφτεσαι συχνά άλλα πράγματα , όταν γίνεται μάθημα ;		
3	Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο;		
4	Θέλουν οι γονείς σου να πιάσεις δουλειά και να μην σπουδάσεις ;		
5	Νομίζεις πως το να πηγαίνεις σχολείο είναι χαμένος χρόνος;		
6	Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματα σου , να τα κάνεις την τελευταία στιγμή ;		
7	Λυπάσαι όταν σε ένα διαγώνισμα παίρνεις κακό βαθμό;		
8	Νομίζεις ότι το σχολείο σ' ετοιμάζει να βρεις μια καλή εργασία αργότερα;		
9	Το θεωρείς σπουδαίο , να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα ;		
10	Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με ασχολίες που γίνονται με τα χέρια (χειρονακτικές);		
11	Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα , σ' αρέσει να επιμένεις, ώσπου να βρεις τη λύση του;		
12	Θέλουν οι γονείς σου να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλη ανώτερη σχολή ;		
13	Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά;		
14	Σε πιάνει αγωνία όταν έχεις ένα διαγώνισμα;		
15	Πιστεύουν οι φίλοι σου ότι δεν σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;		
16	Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις σχολείο;		
17	Σου λένε οι γονείς σου να μη δίνεις μεγάλη σημασία για το σχολείο;		
18	Αφιερώνεις πολύ χρόνο και κόπο, για να κάνεις τα σχολικές σου εργασίες ;		
19	Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής, για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου;		

20	Έχουν οι δάσκαλοι σου τη γνώμη ότι δε συμπεριφέρεσαι καλά;		
21	Ανησυχείς όταν δεν πας καλά στα μαθήματα;		
22	Σ' ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιχνίδια από ότι τα σε ενδιαφέρουν τα μαθήματά σου;		
23	Σου είναι δύσκολο να συγκεντρώσεις την προσοχή σου , όταν προετοιμάζεις τα μαθήματα σου;		
24	Προσπαθείς πάντα όσο μπορείς , να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες ;		

Σ' ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!

