

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΓΡΑΜΨΑ ΗΛΙΑΝΑ

A.M.:21012

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Επ. Καθηγήτρια (*επιβλέπουσα*)

Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

Ζμπάινος Δημήτριος, Επ. Καθηγητής

Αθήνα, 2014

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προπτυχιακού κύκλου σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014. Για την ολοκλήρωση και τη διεκπεραίωσή της συνεισέφεραν πολλοί άνθρωποι, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω διότι δίχως την βοήθεια τους δε γνωρίζω αν θα τα κατάφερνα.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου για την ουσιαστική της συμβολή στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, όχι μόνο για την επιστημονική της καθοδήγηση αλλά και για την υποστηρικτική της στάση. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη και τον κ. Δημήτριο Ζμπάινο, οι οποίοι με καθοδήγησαν στη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα για την πολύτιμη βοήθεια της στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας. Ανεκτίμητη ήταν και η βοήθεια των διευθυντών των σχολείων οι οποίοι επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνας, των καθηγητριών που παραχώρησαν τις διδακτικές τους ώρες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές καθώς και τους μαθητές που συμμετείχαν για την πολύτιμη τους βοήθεια και τη σοβαρότητα που έδειξαν.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένεια μου, στους φίλους μου και γενικότερα στα κοντινά μου πρόσωπα, για την ψυχολογική στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν.

Αθήνα, 2014

Ηλιάνα Γράμψα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.	
1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις	10
1.2 Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τη παιδική & εφηβική ηλικία.....	12
1.3 Βασικές θεωρίες:	
1.3.1 Συναισθηματική νοημοσύνη ως νοημοσύνη γνωστικών ικανοτήτων	13
1.3.2 Συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.	
2.1 Κίνητρα για μάθηση	17
2.2 Αυτεπάρκεια	20
2.3 Διαπροσωπικές σχέσεις στη μαθησιακή διαδικασία	22
2.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΣ.	
3.1 Συμμετέχοντες	26
3.2 Ερευνητικά εργαλεία	26
3.3 Διαδικασία	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	37
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	42
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	53

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό Υπόβαθρο: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, διότι αποτελεί ένα καινοφανές πεδίο έρευνας και αναζήτησης. Όπως αναφέρουν οι Salovey και Mayer (1990), ΣΝ είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και με βάση αυτά να οδηγεί τις σκέψεις και μετέπειτα τις πράξεις του. Τα κίνητρα αποτελούν κύριο συστατικό της μάθησης (Ley & Young, 1998) και σύμφωνα με αυτά, το άτομο ωθείται με μια δύναμη (είτε εσωτερική είτε εξωτερική είναι αυτή) ώστε να αναπτύξει την κατάλληλη συμπεριφορά και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Αυτεπάρκεια είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προβλήματα μέσα από δράσεις, οι οποίες βασίζονται στις πληροφορίες που διαθέτει αλλά και στις δυνατότητες του (Bandura, 1991). Η αυτεπάρκεια επηρεάζει και ρυθμίζει τη μάθηση και παράλληλα επηρεάζει την επίδοση στο σχολείο (Martinelli, et, al., 2009). Οι καλύτεροι μαθητές μέσα σε μια σχολική τάξη είναι αυτοί που νιώθουν καλά στο σχολείο και αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Feshbach & Feshbach, 1987).

Σκοπός: Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια και την αποδοχή από τους συμμαθητές σε ένα δείγμα εφήβων. Επιπλέον, εξετάζει τη σχέση μεταξύ των παραπάνω παραγόντων.

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συμμετείχαν 149 μαθητές γυμνασίων της Θεσσαλίας και της Στερεάς Ελλάδας με μέσο όρο ηλικίας 12,30 έτη (τυπική απόκλιση = 0,524). Από τους συμμετέχοντες 68 ήταν αγόρια και 81 κορίτσια.

Διαδικασία: Οι μαθητές συμπλήρωσαν (α) το ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form, TEIQue-CF, (Mavroveli et al., 2008), (β) την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τα κίνητρα σχολικής μάθησης (The Academic Motivation Self-Rating Inventory) (Entwistle, 1968, Κακαβούλης, 1984), (γ) την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου αυτεπάρκειας για παιδιά (Self-Efficacy Questionnaire for Children, SEQ-C) (Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012, Muris, 2001). Παράλληλα, οι μαθητές

συμπλήρωσαν την κλίμακα θετικών και αρνητικών κατονομασιών *Μάντεψε Ποιος;* (*Guess Who?*) που αξιολογεί τη σχέση των παιδιών με την ομάδα συνομηλίκων τους, (Coie & Dodge, 1988; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982).

Αποτελέσματα: Βρέθηκε ότι υπάρχει επίδραση της ΣΝ στα κίνητρα μάθησης, τη γενική αυτεπάρκεια και τις επιμέρους εκφάνσεις της αυτεπάρκειας. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα, έδειξε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων μάθησης και των κατονομασιών από τους συμμαθητές καθώς και μεταξύ της ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτεπάρκειας και των κατονομασιών από τους συμμαθητές. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων βρέθηκαν στη γενική και συναισθηματική αυτεπάρκεια και στις κατονομασίες των συμμαθητών. Τέλος, η σύγκριση μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έδειξε σημαντική διαφορά στις κατονομασίες από τους συμμαθητές.

Συμπεράσματα: Η ΣΝ διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και επομένως, πρέπει να ενισχύεται και να καλλιεργείται στο σχολικό περιβάλλον.

ABSTRACT

Theoretical Background: The concept of Emotional Intelligence (EI) attracts the scientific interest in recent years, because it is an innovative field of research. According to Salovey and Mayer (1990), EI is the individual's ability to understand both their own feelings and the feelings of others and, based on them, to form both thought and behaviour. Ley and Young (1998) defined learning motives and according to their definition the person is prompted by a force (either internal or external) to develop appropriate behavior and to satisfy their needs (Maridaki-Kassotaki, 2011). Self-efficacy is the individual's ability to deal with problems through actions based on the available information and his capabilities (Bandura, 1991). Self-efficacy affects and regulates learning and school performance (Martinelli et al., 2009). Pupils who perform well at school are those who feel good in school and develop good relationships with their peers (Feshbach & Feshbach, 1987).

Aim: The present study examines trait emotional intelligence (EI), learning motivation, self-efficacy and peer acceptance in a sample of adolescents. Furthermore, it examines the relationship between the factors above.

Participants: The participants were 149 secondary school pupils from Thessaly and Central Greece with an average age of 12.30 years (standard deviation = 0.524). Sixty eight of them were boys and 81 girls.

Procedure: Pupils completed (a) the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Short Form-TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2008), (b) the Greek version of the Academic Motivation Self-Rating Inventory (Entwistle, 1968, Kakavoulis, 1984), (c) the Greek version of the Self-Efficacy Questionnaire for Children-SEQ-C (Iliopoulou & Antonopoulou, 2012, Muris, 2001). Additionally, pupils completed the 'Guess Who?' which assesses peer relationships and nominations (Coie & Dodge, 1988; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982).

Results: It was found that there is an effect of child emotional intelligence on learning motives and self-efficacy. Furthermore, the results showed positive correlations between learning motivation and peer nominations as well as between academic and

social self-efficacy and peer nominations. Gender differences were found in general and emotional self-efficacy and peer nominations. Finally, a comparison between learning disabled pupils and their typically developing peers showed significant difference in peer nominations.

Conclusions: Emotional intelligence plays an important role in the learning process and, therefore, it should be enhanced and cultivated in the school environment.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) φαίνεται να συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία καθώς βοηθάει το παιδί να μαθαίνει καλύτερα. Σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία παίζουν τα κίνητρα που αναπτύσσει το παιδί στο σχολείο, η αυτεπάρκειά του στην επίλυση προβλημάτων καθώς και οι σχέσεις του με τους συνομηλίκους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια και την αποδοχή από τους συμμαθητές σε μαθητές γυμνασίου. Επιπλέον, εξετάζεται η σχέση μεταξύ των παραπάνω παραγόντων και ο ρόλος τους στη σχολική επίδοση.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ). Συγκεκριμένα, στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και επιχειρούνται εννοιολογικές διασαφήσεις. Η δεύτερη υποενότητα, αναφέρεται στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Η τρίτη υποενότητα παρουσιάζει τις βασικές θεωρίες οι οποίες ανάγουν τη ΣΝ ως νοημοσύνη γνωστικών ικανοτήτων και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα πώς αυτή επηρεάζεται, από τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος και συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από συγκεκριμένη έρευνα ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.

1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) είναι μια έννοια, η οποία παρ' όλες τις προσπάθειες των ερευνητών, δεν έχει κάποιον κοινά αποδεκτό ορισμό. Αυτό οφείλεται στους ποικίλους τρόπους προσέγγισης της.

Με την έννοια της ΣΝ ασχολήθηκαν, αρχικά, οι Salovey και Mayer (1990) οι οποίοι την ορίζουν ως την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να τα εκφράζει και να τα χρησιμοποιεί στις σκέψεις ,στο λόγο και στις πράξεις του.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ο όρος ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να ωθούν τον εαυτό τους στην επίτευξη κάποιου στόχου, να αντέχουν στις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις, να βρίσκουν κίνητρα, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις, να ρυθμίζουν τη διάθεσή τους και να έχουν ενσυναίσθηση και ανεπτυγμένο το αίσθημα της συνεργασίας (Φλουρής, 2005). Επιπρόσθετα, ο Goleman (2011) αναφέρει τέσσερις βασικούς παράγοντες που εμπεριέχονται στη ΣΝ: α) η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων (αυτογνωσία-αυτοεπίγνωση), β) η ικανότητα ρύθμισης και ελέγχου των συναισθημάτων τους (αυτοδιαχείριση), γ) η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και δ) η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων των άλλων (διαχείριση σχέσης).

Λίγο αργότερα, ο Bar On (2000) ορίζει τη ΣΝ ως ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν την συνολική ικανότητα των ατόμων να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Δηλαδή η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων α) να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τον εαυτό τους (ενδοατομικές δεξιότητες), β) να γνωρίζουν, να κατανοούν και να σχετίζονται με άλλους (διαπροσωπικές δεξιότητες), γ) να προσαρμόζονται σε αλλαγές και να επιλύουν προβλήματα προσωπικής και κοινωνικής φύσεως (προσαρμοστικότητα), δ) να σχετίζονται με συναισθήματα και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους (διαχείριση άγχους) και ε) να έχουν καλή διάθεση (γενική διάθεση) (Bar On, 1997).

Οι Petrides και Furnham (2001) μιλούν για τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως ένα σύνολο αντιλήψεων και διαθέσεων της συμπεριφοράς των ατόμων για τον εαυτό τους σε σχέση με την ικανότητα της αναγνώρισης, της επεξεργασίας και γενικότερα της χρήσης των συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών. Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν δύο είδη ΣΝ, το πρώτο, το οποίο μελέτησαν με ιδιαίτερη προσοχή, είναι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, ενώ το δεύτερο είναι η ΣΝ ως γνωστική ικανότητα. Πρόσφατες μελέτες έχουν τεκμηριώσει την παραπάνω διάκριση στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η τεκμηρίωση έγινε μέσα από τη διαπίστωση χαμηλών συσχετίσεων ανάμεσα στις απαντήσεις των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα. Η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε με τεστ αυτοαναφοράς και με τεστ ικανοτήτων (Petrides et al., 2007, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τα δύο είδη ΣΝ, η αντιληπτή και η αντικειμενική δεν σχετίζονται μεταξύ τους (Πλατσίδου, 2005). Και οι μέθοδοι αξιολόγησης τους αντικατοπτρίζουν διαφορετικές πλευρές της ΣΝ (Zeidner et al, 2003), οι οποίες είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους (Ciarrochi et al., 2000).

Μια άλλη θεώρηση της ΣΝ δίνει έμφαση στη συμβατότητα του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο. Δηλαδή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τις πεποιθήσεις του σχετικά με τα συναισθήματα με τις πεποιθήσεις των άλλων, οι οποίες μπορεί να είναι ουτοπικές ή όχι (Roberts, Zeidner & Matthews, 2002). Έτσι η ΣΝ ορίζεται ως μια προσαρμοστική ικανότητα των ατόμων, που υπάρχει για να μπορέσουν οι άνθρωποι να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα (Matthews et al, 2002).

Ένας ακόμη ορισμός της ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν και να εντάσσουν τα συναισθήματα τους στην καθημερινή τους ζωή, εφόσον αποτελούν πηγή ενέργειας, γνώσεων, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον (Cooper & Orioli, 2005).

Μέσα από αυτή τη σύντομη βιβλιογραφική διερεύνηση γίνεται αντιληπτό πως η έννοια της ΣΝ έχει ένα μεγάλο όγκο ορισμών και αυτό οφείλεται κυρίως, στο μεγάλο εύρος των ιδιοτήτων οι οποίες καλύπτονται από αυτή (Roberts, et al 2002).

1.2 Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά την παιδική και εφηβική ηλικία

Η συναισθηματική ζωή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με κάθε τομέα των κοινωνικών σχέσεων. Κατά τη διάρκεια της ζωής η συναισθηματική και η γνωστική ανάπτυξη αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Καθώς το άτομο αναπτύσσεται πραγματοποιούνται μεταβολές στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη, σε διάφορους τομείς στο ψυχοκινητικό, στο γνωστικό-γλωσσικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και βιοσωματικό επίπεδο. Όσον αφορά τις αλλαγές στο συναισθηματικό επίπεδο, αυτές γίνονται από τα πρώτα στάδια της ζωής και είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων του ατόμου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι ευμετάβλητος και υπόκειται σε μια συνεχή διαδικασία ωρίμανσης. Η πιο έντονη ανάπτυξη συμβαίνει κατά τη παιδική ηλικία, όπου τη περίοδο αυτή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι εμπειρίες. Τα πιο εκλεπτυσμένα συναισθηματικά εργαλεία το παιδί τα αποκτά μέσα από τη μάθηση (Κακαβούλης, 1989).

Η παιδική ηλικία χωρίζεται σε δύο φάσεις: α) την πρώτη παιδική ηλικία (4-7 ετών), β) τη μέση παιδική ηλικία (8-12 ετών). Κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας τα παιδιά αρχίζουν να εκφράζονται συναισθηματικά και να αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματα τους μέσω του φανταστικού παιχνιδιού. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματα τους. Είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι τα συναισθήματα εξαρτώνται από το τι περιμένουμε από τον άλλο με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να διακρίνουν τι νιώθει το άτομο και τι θέλει να δείξει στους άλλους. Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά αποκαλύπτουν βαθιά συναισθήματα. Προβάλλουν φόβο, ανασφάλεια και ανησυχία. Για αυτό το λόγο, ο γονέας οφείλει να παρατηρεί όσο το δυνατόν πιο προσεκτικά τα παιχνίδια προσποίησης των παιδιών του (Χατζηχρήστου, 2004).

Στη περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας τα παιδιά κατανοούν πόσο πολύπλοκα είναι τα συναισθήματα τους, ποιες είναι οι αιτίες που τα προκαλούν και επιπλέον, αναγνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την συναισθηματική τους κατάσταση. Έχουν την ικανότητα να κατανοούν γιατί τα άτομα αισθάνονται διαφορετικά σε διαφορετικές καταστάσεις, πώς τα συναισθήματα επηρεάζονται από το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγούν και πώς η χρονική στιγμή εμφάνισης κάποιου

συναισθήματος επηρεάζει την αντίδραση του ατόμου. Το παιδί, σε αυτή τη περίοδο της ζωής του, βιώνει ενσυναίσθηση η οποία το βοηθάει όχι μόνο να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου αλλά και τα συμερίζεται. Από την ηλικία των 11 ετών, που είναι η περίοδος κατά την οποία το παιδί βιώνει τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο και την πιθανή αλλαγή φίλων, αρχίζουν να εμφανίζονται οι φοβίες. Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται και πώς να εκφράζουν τα συναισθήματα τους ανάλογα με αυτόν που έχουν απέναντι τους, ανάλογα με την θέση που κατέχει, τις αρνητικές ή θετικές επιπτώσεις μιας κατάστασης και τους κοινωνικούς κανόνες. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίζουν διαφορές ως προς το φύλο. Έτσι, εξηγείται το γεγονός ότι τα αγόρια δεν εκφράζουν φόβο, πόνο ή δειλία για να μην χαρακτηριστούν ευαίσθητα.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ΣΝ αναπτύσσεται και με το πέρας αυτής της ηλικίας (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά τόσο από την άσκηση όσο και από την εμπειρία (Goleman, 1998; Saarni, 2000).

1.2.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα

Η ΣΝ, τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει ιδιαίτερα γνωστή έννοια με ζωηρό ενδιαφέρον, τόσο στο επιστημονικό όσο και ευρύ κοινό (Πλατσίδου, 2004). Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει μια ευρεία σειρά από ικανότητες, δεξιότητες και χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές της φύσης του ανθρώπου (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) (Bar-On, 2000. Goleman, 1998. Mayer, Salovey, & Caruso 2000. Petrides & Furnham, 2003). Ανάλογα με τη διάσταση, στην οποία δίνεται ιδιαίτερη σημασία η ΣΝ διακρίνεται α) στα μικτά μοντέλα και β) στα μοντέλα ικανότητας (Mayer et al., 2000).

Η έννοια της ΣΝ ως γνωστική ικανότητα νοείται ως “μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του” (Mayer & Salovey, 1993). Έτσι, τα μοντέλα ικανότητας εστιάζουν στη δυνατότητα του ατόμου να επεξεργάζεται συναισθηματικές πληροφορίες αλλά τονίζουν και τις δεξιότητες

προσαρμογής και επίδοσης του. Αναφέρονται, δηλαδή, σε μια γνωστική ικανότητα η οποία συνδέεται με άλλα είδη νοημοσύνης (Mayer et al., 1999).

Σύμφωνα με τον Mayer και τους συνεργάτες του (Mayer et al., 1999, 2000. Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001), η ΣΝ έχει ένα ενιαίο τρόπο λειτουργίας, και περιλαμβάνει μια σειρά από ποικίλες ικανότητες οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 4 διαστάσεις: 1) *Αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων*: είναι ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του αλλά και των άλλων, 2) *Αφομοίωση των συναισθημάτων στο τρόπο σκέψης*: αναφέρεται στον επηρεασμό του τρόπου σκέψης σύμφωνα με τα συναισθήματα του, δηλαδή είμαι χαρούμενος συνεπώς είμαι και ικανός, 3) *Κατανόηση των συναισθημάτων*: είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και της αλυσιδωτής πορείας αυτών, 4) *Διαχείριση των συναισθημάτων*: είναι η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και του ίδιου ατόμου αλλά και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων (Πλατσίδου, 2004).

Η ΣΝ ως ατομική ικανότητα αναφέρεται στην υπαρκτή και πραγματική ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί για δικό του καλό και όφελος τις αναγνωρισμένες και επεξεργασμένες συναισθηματικές πληροφορίες που διακατέχει (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004a).

Η ΣΝ ως γνωστική ικανότητα αξιολογείται με τεστ αντικειμενικής μέτρησης ή μέγιστης απόδοσης (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Στα μοντέλα ικανότητας ,δηλαδή, η ΣΝ αξιολογείται ως η επίδοση των ατόμων σε συναισθηματικά έργα και τα οποία βαθμολογούνται σύμφωνα με αντικειμενικά κριτήρια (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000. Mayer et al., 1999). Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης τα άτομα καλούνται να δώσουν λύσεις και απαντήσεις σε θέματα με συναισθηματικό περιεχόμενο (Πλατσίδου, 2006). Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης εκφράζει την αντικειμενική ΣΝ (Ciarrochi et al., 2000).

1.2.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, υπάρχει μια εννοιολογική διάκριση της ΣΝ α) ως νοητική ικανότητα (ή ατομική ικανότητα) και αναφέρεται στη συναισθηματική ευφυΐα και β)

ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και αναφέρεται στην συναισθηματική αποτελεσματικότητα και συμπεριφορά των ατόμων (Petrides, Furnham, 2000).

Η ΣΝ υπό την έννοια του χαρακτηριστικού της προσωπικότητας νοείται ως «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997). Συγκεκριμένα, η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί, επεξεργάζεται και αξιοποιεί τις συναισθηματικές πληροφορίες (Mavrouli et al., 2009). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η προσωπικότητα περιγράφεται με βάση 5 παράγοντες, οι οποίοι είναι γνωστοί και ως «οι Μεγάλοι Πέντε» (De Raad, 1992 ; McCrae & John, 1992). Αυτοί οι παράγοντες είναι : α) η Εξωστρέφεια, β) η Προσήνεια, γ) η Ευσυνειδησία, δ) η Συναισθηματική Σταθερότητα και ε) η Αυτονομία. Ένας ορισμός της ΣΝ ως προσωπικότητας υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό διαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που αναφέρονται στο συναίσθημα στα πιο χαμηλά επίπεδα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham ,2001).

Έρευνες που έχουν γίνει, έχουν αποδείξει ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας επηρεάζει στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου (Petrides et al., 2007). Ακόμη, βρέθηκε ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς σχετίζεται με ένα μέρος της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Ciarrochi et al., 2001). Οι Petrides και Furnham (2000) αναφέρουν πως άτομα με υψηλή ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας τους, πιστεύουν πως κατανοούν τα συναισθήματα τους και μπορούν να τα ρυθμίζουν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν έναν καλύτερο τρόπο διαβίωσης. Συνεπώς, άτομα με υψηλή ΣΝ εμφανίζουν περισσότερη αισιοδοξία, έχουν ανεπτυγμένους μηχανισμούς επίλυσης προβλημάτων και εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους (Bastian et al., 2005).

Από την άλλη, έρευνες έδειξαν άτομα με χαμηλή ΣΝ έχουν τη τάση να εμφανίζουν κακής ποιότητας φιλίες, να καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες αλκοόλ, να κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών και γενικότερα να εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, δεν υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στη ΣΝ και σε εκφράσεις της όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η αναγνώριση συναισθημάτων (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με τα κορίτσια να αναφέρουν υψηλή ΣΝ ενώ τα αγόρια να αναφέρουν μέτρια ΣΝ. Χαμηλή ΣΝ φαίνεται να εκδηλώνουν και τα 2 φύλα χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση (Πλατσίδου, 2005β). Επίσης σε ελληνική έρευνα βρέθηκε ότι δεν έγκειται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά την ΣΝ (Φούσκα, 2010).

Επιπλέον, η ΣΝ επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών (Barchard, 2003). Αυτό αποδεικνύεται και από έρευνα που έγινε σε γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, η οποία έδειξε ότι μαθητές με υψηλή ΣΝ έχουν καλύτερο συνολικό βαθμό ενδεικτικού από μαθητές με χαμηλή ΣΝ (Πλατσίδου, 2005). Άλλη έρευνα σε μαθητές που βρίσκονται στην εφηβεία έδειξε ότι η υψηλή ΣΝ σχετίζεται και με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Lam & Kirby, 2002). Επίσης, έρευνα σε εφήβους μαθητές έδειξε ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σχετίζεται ελάχιστα με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη γνωστική ικανότητα (Petrides et al., 2004).

Αυτού του τύπου η ΣΝ αξιολογείται, από ερωτηματολόγια αναφοράς (Bar-On , 1997). Χρησιμοποιούνται, δηλαδή, μια σειρά από ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών, στα οποία το άτομο απαντά σε αυτά ανάλογα με την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του (Bar-On, 2000;Petrides & Furnham, 2001). Η μέθοδος των αυτό-αναφορών εκφράζει την αντιλαμβανόμενη ΣΝ (Ciarrochi et al., 2000)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.

2.1 Κίνητρα για μάθηση

Τα κίνητρα αποτελούν βασικό στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ετυμολογία του όρου «κίνητρο» προέρχεται από το ρήμα κινέω-ω και σημαίνει «το όργανο που θέτει σε κίνηση κάποιον ή κάτι.» (Μπαμπινιώτης, 2002). Τα κίνητρα στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες δηλώνουν την ώθηση στο άτομο για να δράσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή για να εκφράσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. (Βάμβουκας, 1982). Τα κίνητρα αποτελούν σημαντικό παράγοντα της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει (Ley & Young, 1998). Πρόκειται για μια εσωτερική συνθήκη, η οποία κατευθύνει τόσο τη δράση όσο και τη συμπεριφορά του ατόμου. Στο σχολικό περιβάλλον, τα κίνητρα αναφέρονται στη θέληση των ατόμων να συμμετέχουν σε δραστηριότητες καθώς και στις αιτίες που οδηγούν σε αυτές τις δραστηριότητες (Brophy, 1998). Κίνητρο, δηλαδή, είναι η δύναμη που έχει ένα άτομο η οποία κινητοποιεί τη συμπεριφορά του ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων είναι να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να βρεθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές καταστάσεις και αντικείμενα, τα οποία θα διεγείρουν και θα προσανατολίσουν τα ενδιαφέροντα του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η πιο απλή διάκριση των κινήτρων είναι αυτή που τα διαχωρίζει σε εσωτερικά ή ενδογενή και σε εξωτερικά ή εξωγενή ή επίκτητα κίνητρα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Μια δραστηριότητα μπορεί να απαιτεί είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά κίνητρα ή ακόμη και καθόλου κίνητρα. Με τα εσωτερικά κίνητρα, η δράση πραγματοποιείται εξαιτίας της περιέργειας, της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης που απολαμβάνει το άτομο από τη συμμετοχή του σε αυτή. Από την άλλη πλευρά, με τα εξωτερικά κίνητρα, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται λόγω εξωτερικών αξιών και στόχων, οι οποίες περιλαμβάνονται στο σύστημα αξιών του ατόμου (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που αναφέρονται σε ανάγκες οι οποίες συνδέονται με βιολογικές λειτουργίες. Επίσης, περιλαμβάνουν, τη περιέργεια, το προσωπικό ενδιαφέρον για κάτι, τη χαρά που δημιουργεί η γνώση και γενικότερα την

εσωτερική ικανοποίηση του ατόμου. Πρόκειται δηλαδή για κίνητρα, που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο. Τα περισσότερα από αυτά τα κίνητρα είναι αποτέλεσμα της μάθησης. Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης έχουν πιο σταθερές επιδόσεις, έντονη επιμονή και ισχυρή θέληση, σε σχέση με τα άτομα χωρίς εσωτερικά κίνητρα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Αυτό συμβαίνει διότι κάποια στιγμή η εξωτερική κινητοποίηση, η οποία οδηγεί σε επιτυχημένα αποτελέσματα μάθησης, θα σταματήσει τη δραστηριοποίηση της μέσα από την παύση της ενίσχυσης και της αμοιβής.

Μια άλλη θεώρηση περί εσωτερικών κινήτρων αναφέρει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν έμφυτα τα κίνητρα της περιέργειας, της ορμής για επίτευξη, της επάρκειας και της αμοιβαίας ανταπόκρισης. Ειδικότερα, τα κίνητρα που αφορούν στην περιέργεια αναφέρονται, κυρίως, στην τάση του ανθρώπου να ανακαλύπτει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει, να διερευνά και να δίνει απαντήσεις σε προβλήματα που τον ταλανίζουν αλλά και να συγκεκριμενοποιεί οτιδήποτε είναι ασαφές. Έτσι, η προσοχή και το ενδιαφέρον προσελκύεται από κάτι αβέβαιο και διατηρείται μέχρι αυτό να γίνει βέβαιο και απτό.

Η έμφυτη αυτή τάση του ατόμου το οδηγεί στην αυτο-μάθηση, η οποία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα συστατικά της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου αλλά και της κατάκτηση της γνώσης. Η ορμή για την επίτευξη της επάρκειας προέρχεται από την ανάγκη του ανθρώπου να ανταπεξέλθει, ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, εφόσον υπάρχει επάρκεια ικανοτήτων. Δηλαδή αναφέρεται, στην απόκτηση συμπεριφοράς μέσα από την εκμάθηση αποτελεσματικών αντιδράσεων και όχι στην έννοια της κατοχής ικανοτήτων. Η εξάσκηση και η ενίσχυση είναι τα δύο χαρακτηριστικά τα οποία θα βοηθήσουν στην απόκτηση της αυτεπάρκειας. Η αμοιβαία ανταπόκριση απορρέει από την ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με άλλα άτομα για να επιτύχει κάποιο στόχο. Αυτά τα τρία έμφυτα, εσωτερικά κίνητρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στη μαθησιακή διαδικασία και να ενεργοποιήσουν το άτομο να αναπτυχθεί κοινωνικά και γνωστικά. Το άτομο μπορεί, μέσα από εξωτερικά κίνητρα, να εκτελέσει επιτυχώς μια δραστηριότητα και να την επαναλάβει με την ίδια επιτυχία, δεν μπορεί όμως, να συντηρήσει τη πορεία μάθησης (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011, Bruner, 1985).

Εξωτερικά κίνητρα είναι αυτά τα οποία προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες και κυρίως από το κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Τα εξωτερικά κίνητρα διαχωρίζονται σε θετικά και αρνητικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Θετικά εξωτερικά κίνητρα είναι αυτά τα οποία ενεργοποιούν ευχάριστα τα άτομα, όπως οι επιβραβεύσεις, οι έπαινοι κ.α.. Σημαντικά για τη σωστή διαπαιδαγώγηση του ατόμου είναι τα ηθικά κίνητρα και όχι τόσο τα υλικά διότι με τα υλικά κίνητρα το άτομο αναπτύσσει το ωφελμιστικό πνεύμα. Ακόμη, λόγω των εξωτερικών αμοιβών το αίσθημα της επιτυχίας μειώνεται και ταυτόχρονα ελαττώνεται και η παρώθηση και η παρότρυνση για μάθηση. Ενώ αρνητικά εξωτερικά κίνητρα είναι αυτά τα οποία, είτε μέσα από τον εξαναγκασμό είτε μέσα από τη δημιουργία αρνητικού συναισθήματος, έχουν ως σκοπό την αποφυγή ορισμένων μορφών συμπεριφοράς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ο Bruner (1985) αναφέρει πως σκοπός των κινήτρων είναι η μάθηση, η οποία προκύπτει από τη θέληση του ίδιου του ατόμου και δε χρειάζονται οι εξωτερικές ανταμοιβές για να την υποκινήσουν. Αντίθετα, η συμπεριφοριστική θεωρία έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αμοιβή, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και υποστήριξε ότι οι συμπεριφορές που έχουν ευχάριστες συνέπειες έχουν πολλές πιθανότητες να επαναληφθούν στο μέλλον (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ο Pavlov (1927) αναφέρθηκε στη κλασσική εξαρτημένη μάθηση στην οποία έχουμε το άμεσο και το έμμεσο ερέθισμα, τα οποία συνδέονται και οδηγούν στη διαδικασία μάθησης. Αργότερα, η ενεργητική συμπεριφοριστική θεωρία υποστήριξε ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση και τη τιμωρία με έμφαση στην αντίδραση που προκύπτει από ένα ενισχυμένο ερέθισμα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Μια άλλη θεωρία κινήτρων είναι αυτή που αναπτύχθηκε από το Maslow (1968). Σύμφωνα με αυτή, ο άνθρωπος δραστηριοποιείται με σκοπό να ικανοποιήσει ιεραρχικά τις φυσιολογικές του ανάγκες, τις ανάγκες για ασφάλεια, για αγάπη και αποδοχή, την ανάγκη για εκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. Ομοίως, ο Reeve (2005) υποστηρίζει την ύπαρξη 3 «κατηγοριών» αναγκών: τις φυσιολογικές, τις ψυχολογικές και τις κοινωνικές.

Τέλος, η θεωρία των αξιών, υποστηρίζει ότι όταν ένα άτομο πιστεύει ότι οι στόχοι που έχουν τεθεί, αξίζουν και θεωρεί ότι θα τους πετύχει τότε επιμένει και προσπαθεί

όλο και περισσότερο να τους φέρει εις πέρας (Atkinson, 1964, Yi – Chia Cheng & Hsin- Te Yeh, 2009).

2.2 Αυτεπάρκεια

Αυτεπάρκεια είναι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ανθρώπου, να παράγει μια επιθυμητή δράση με σκοπό να αντιμετωπίσει ορισμένες καταστάσεις και αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα της κοινωνιογνωστικής θεωρίας (Bandura, 1991). Η κοινωνιογνωστική θεωρία αναφέρει ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται και εξαρτάται περισσότερο από τις περιστάσεις και όχι τόσο από τα γενικά χαρακτηριστικά του, αφού τα άτομα συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση και αυτό συμβαίνει διότι τα εξωτερικά ερεθίσματα είναι διαφορετικά, γεγονός που τους οδηγεί και στη επιλογή της συγκεκριμένης δράσης (Pervin & John, 2001). Συνεπώς, αυτεπάρκεια είναι η ικανότητα του ανθρώπου να ενεργεί προκειμένου να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η έννοια της αυτεπάρκειας αναφέρεται, κυρίως, στο τι πιστεύει πραγματικά, το άτομο ότι μπορεί να κάνει, για να φέρει εις πέρας το στόχο του.

Η αυτεπάρκεια ενός ανθρώπου επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες: α) την οικογένεια, β) τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, γ) το σχολείο και δ) τον κοινωνικό περίγυρο. Κάθε ένας από τους παραπάνω παράγοντες συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτεπάρκειας στο παιδί. Ειδικότερα, η οικογένεια με το να δημιουργεί εμπειρίες επιτυχίας βοηθάει το παιδί να αναπτύξει την αυτεπάρκεια του. Οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους αυξάνουν τις προσωπικές ικανότητες του μαθητή ενώ στο σχολείο, ο τρόπος που οι δάσκαλοι και οι καθηγητές αξιολογούν τις εργασίες των μαθητών βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και της αυτεπάρκειας (Bandura, 1991). Επομένως, οι δραστηριότητες τις οποίες επιλέγει να καταπιαστεί ένα άτομο, ο μόχθος που θα καταβάλει, το χρονικό διάστημα που θα αφιερώσει και τα συναισθηματικά του επιτεύγματα επηρεάζονται από την αυτεπάρκεια. Για αυτό το λόγο, άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θέτουν πολύπλοκους στόχους, έχουν υψηλές επιδόσεις διότι καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, έχουν λιγότερο άγχος και κατάθλιψη και αντιμετωπίζουν την αποτυχία χωρίς να απογοητεύονται (Bandura, 1997).

Αρκετοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η αυτεπάρκεια αποτελεί ένα ρυθμιστή μάθησης, ο οποίος επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον (Bandura, 1993, Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, Caprara 1996, Bong, 2001, Martinelli et al., 2009, Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992). Σύμφωνα με τους Bandura και Schunk (1981) και Schunk (1991), η αυτεπάρκεια επηρεάζει τα κίνητρα, την αυτορρύθμιση και την αυτοαντίληψη των παιδιών διότι θεωρείται σταθερός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής προόδου. Η αυτεπάρκεια στηρίζεται σε τρεις σημαντικούς πυλώνες: στο άτομο, στο περιβάλλον και στη συμπεριφορά (Bandura, 1986). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1997), η αυτεπάρκεια δημιουργείται κάτω από μια συγκεκριμένη περίσταση και μπορεί να γενικευτεί. Έτσι, ο Bong (2001) κατέληξε ότι η αυτεπάρκεια που αναπτύσσει ένας μαθητής στα μαθηματικά ή τη γλώσσα έχει την ικανότητα να επηρεάσει την αυτεπάρκεια του ίδιου μαθητή σε άλλα μαθήματα, εφόσον χρησιμοποιούνται οι ίδιες ικανότητες.

Στην εφηβεία, ιδιαίτερη σπουδαιότητα έχει: (α) η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων του ατόμου, (β) η κοινωνική αυτεπάρκεια που αναφέρεται στο σχηματισμό και στη διαφύλαξη των κοινωνικών σχέσεων και (γ) η συναισθηματική αυτεπάρκεια η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ρύθμισης αρνητικών συναισθημάτων (Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012, Suldo & Shaffer, 2007). Κάποιοι ερευνητές όταν κάνουν λόγο για τη γενική αυτεπάρκεια εννοούν τη συνολική ικανότητα που έχει το άτομο να διαχειρίζεται διαφορετικές δύσκολες καταστάσεις (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005a, Schwarzer & Jerusalem, 1995, Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers, 1982).

Μια σειρά ερευνών που έγινε σε μαθητές σε διάφορες χώρες έδειξε ότι η αυτεπάρκεια συσχετίζεται με τη σχολική βαθμολογία (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003, Ferla, Valcke & Cai, 2009, , Luszczynska, Gutierrez-Dona, & Schwarzer, 2005b, Pajares & Graham, 1999, Suldo & Shaffer, 2007). Επίσης, η αυτεπάρκεια βρέθηκε να επηρεάζεται από το κλίμα της τάξης και να επηρεάζει τους στόχους των μαθητών (Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004). Η αυτεπάρκεια, πέρα από τις σχολικές επιδόσεις, επιδρά στις ψυχοκοινωνικές διεργασίες που συμβαίνουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια συμβάλλει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών φιλοδοξιών και της θετικής

συμπεριφοράς ενώ ο συνδυασμός της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής αυτεπάρκειας περιορίζουν το αίσθημα της έλλειψης βοήθειας και την κατάθλιψη στους μαθητές. Οι συνθήκες, όμως, που ευνοούν τη μάθηση και την καλύτερη επίδοση των μαθητών επηρεάζονται και από την αυτεπάρκεια της αυτορρύθμισης, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αντιστέκονται στη πίεση που δέχονται από τους συμμαθητές τους για τη διαμόρφωση παραβατικών συμπεριφορών (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara 1996). Επιπλέον, η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια συνδέεται με τη σχολική φοβία, η κοινωνική αυτεπάρκεια με την κοινωνική φοβία και η συναισθηματική αυτεπάρκεια με το άγχος (Muris, 2002). Ακόμη, έρευνα του Bandura και των συνεργατών του (2003) έδειξε τη σημαντική σημασία της συναισθηματικής αυτεπάρκειας στη καλή ακαδημαϊκή πορεία και στην απομάκρυνση από παραβατικές συμπεριφορές και καταθλιπτικά συμπτώματα.

Διαφορές φαίνεται να υπάρχουν ανάμεσα στους επιμέρους τομείς της αυτεπάρκειας ανάμεσα στα δύο φύλα. Έρευνες στην Αμερική, έδειξαν την ύπαρξη συσχέτισης στη βαθμολογία με την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια στα κορίτσια (Bacchini, Magliulo, 2003, Saunders, Davis, Williams, 2004). Τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλή συναισθηματική αυτεπάρκεια γι' αυτό και εμφανίζουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Muris, 2001). Η έρευνα των Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara (1999), έδειξε ότι η κοινωνική αυτεπάρκεια συσχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, παράλληλα με την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια στην εμφάνιση κατάθλιψης στα κορίτσια. Άλλη έρευνα, έδειξε ότι η διαφορά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτεπάρκεια δεν είναι στατιστικά σημαντική στα δύο φύλα, ενώ η συναισθηματική αυτεπάρκεια είναι μεγαλύτερη στα αγόρια (Suldo & Shaffer, 2007). Σύμφωνα με ελληνική έρευνα, (Φούσκα, 2010) η αυτεπάρκεια δεν διαφέρει ανάμεσα στα δύο φύλα.

2.3 Διαπροσωπικές σχέσεις στη μαθησιακή διαδικασία

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους συνομηλίκους. Οι σχέσεις αυτές έχουν θετικό αντίκτυπο στα παιδιά διότι τα βοηθούν να είναι πιο αυτόνομα απέναντι στους ενήλικους, τους δίνουν την δυνατότητα να αναπτύξουν διάφορες κοινωνικές δεξιότητες και να διευρύνουν τις αναπτυξιακές και εξελικτικές

τους εμπειρίες (Piaget, 1932). Οι θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλουν στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μελέτες έχουν δείξει, ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αρνητικών κοινωνικών σχέσεων με προβλήματα προσαρμογής και επίδοσης στο σχολείο (Kohn,1977). Συγκεκριμένα, όταν σε μια τάξη επικρατεί συνοχή τότε ο μαθητής δεν αντιλαμβάνεται, και κατά συνέπεια δεν ανησυχεί για, την κοινωνική απόρριψη, την οποία μπορεί να δεχθεί. Ο μαθητής, δηλαδή, εμπιστεύεται τις δυνάμεις του και λόγω του καλού κλίματος έχει καλύτερη επίδοση (Henricsson & Rydell, 2004).

Η σχολική τάξη αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο, μέσα στον οποίο αναπτύσσονται διάφορες σχέσεις. Μέσα σε αυτό τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, τα παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα τους και αποζητούν την κοινωνική επιβεβαίωση. Στην περίπτωση που κάποιοι συνομήλικοι δεν αποδέχονται κάποιο μαθητή τότε αυτός εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, εχθρικότητα, αυξημένο άγχος και όλα αυτά συμβάλουν αρνητικά στην ενσωμάτωση του ατόμου στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο (Murray & Greenberg, 2000). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμαθητών είναι εξίσου σημαντικές με εκείνες που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας αλλά ταυτόχρονα διαφέρουν από αυτές. Συνεπώς, όταν το κλίμα της τάξης είναι ευχάριστο και υπάρχει συνοχή, τότε οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά απέναντι σε γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, συμμετέχουν με μεγάλη προθυμία στη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργούν λιγότερα προβλήματα. Για αυτό το λόγο επηρεάζεται τόσο η διάθεση όσο και η επίδοση των μαθητών (Noddings,1991).

Ο Epstein (1986) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι φιλικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από έλλειψη σταθερότητας. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εφηβικές φιλίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι σταθερές, ενώ η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στη συνέχεια στο λύκειο μπορεί να αποβεί μοιραία για τη διατήρηση της φιλίας (Hardy, Bukowski & Sippola,2002).

Αρκετά συχνά, οι σχολικές τάξεις υποδιαιρούνται σε μικρές ομάδες ανάλογα με τη συμπάθεια που κυριαρχεί ανάμεσα στα άτομα. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι για τους εφήβους είναι πιο σημαντική η αποδοχή από τους συνομηλίκους από ότι από τα αδέρφια ή το δάσκαλο, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Άλλωστε η

κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ομάδες συνομηλίκων (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995). Επιπλέον, οι υγιείς κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη διαμορφώνουν ένα θετικό κλίμα το οποίο επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, αυξάνοντας την, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμηση του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα, δημιουργείται ένα κατάλληλο πλαίσιο συνεργασίας το οποίο επηρεάζει, γενικότερα, την επίδοση του μαθητή (Freiberg, 2005). Έτσι, η ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται όταν παρατηρούν, συμμετέχουν και καθοδηγούνται από άτομα με τα οποία έχουν μια θετική σχέση (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) (Χούπας, 2010). Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι ανεπαρκείς σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών σχετίζονται με προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και με προβλήματα συμπεριφοράς (Pettit, Clawson, Dodge & Bates, 1996).

Οι ανεπαρκείς και ανύπαρκτες φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών δεν επηρεάζουν μόνο τη σχολική επίδοση και την κοινωνικότητα του μαθητή αλλά επηρεάζουν και την ψυχική του υγεία (Γιαβρίμης, 2002, Νικολόπουλος, 2008). Έρευνα (Καψάλης, 1998) έδειξε ότι τα συναισθήματα που διαμορφώνει ένα παιδί από το πλαίσιο της σχολικής τάξης επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις στη μεταγενέστερη ζωή του μαθητή. Εκτός από την αποδοχή από τους συμμαθητές σημαντικό ρόλο έχει και η υποστήριξη από τους συμμαθητές η οποία επηρεάζει θετικά την πρόοδο του μαθητή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η υποστήριξη από τους συμμαθητές έχει δύο συνιστώσες: (α) τη σχολική υποστήριξη του συμμαθητή και (β) τη προσωπική υποστήριξη του συμμαθητή. Η σχολική υποστήριξη του συμμαθητή αναφέρεται στην παροχή βοήθειας από τους συμμαθητές σε σχέση με τη μάθηση και τη βελτίωση της επίδοσης. Η προσωπική υποστήριξη του συμμαθητή αναφέρεται στα συναισθήματα συμπάθειας, φιλίας, αποδοχής και συνεργασίας που αναπτύσσουν οι μαθητές προς τους συμμαθητές τους (Μπάμπαλης, Γαλανάκη & Σταύρου, 2007). Στον αντίποδα της υποστήριξη υπάρχει η απόρριψη. Οι μαθητές οι οποίοι απορρίπτονται είναι αυτοί οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν αρνητικότητα για το σχολείο αλλά και τις σχολικές δραστηριότητες. Συνήθως αυτοί οι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο (Coleman, 2003).

2.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ), των κινήτρων μάθησης, της αυτεπάρκειας και της αποδοχής από τους συμμαθητές ενός δείγματος εφήβων. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η σχέση μεταξύ της ΣΝ, της αυτεπάρκειας των μαθητών, των κινήτρων μάθησης και της αποδοχής από τους συμμαθητές. Επιπλέον, ελέγχεται η επίδραση της ΣΝ στις παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, εξετάζονται διαφορές στη ΣΝ, στα κίνητρα μάθησης, στην αυτεπάρκεια και στις κοινωνικές κατονομασίες από τους συμμαθητές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΣ.

3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 149 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ γυμνασίου από 3 διαφορετικά γυμνάσια της περιοχής των Αθηνών, της Χαλκίδας και της Θεσσαλίας. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν 12,29 έτη (τυπική απόκλιση = 0,524). Από τους 149 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 68 ήταν αγόρια (45,6 %) και οι 81 ήταν κορίτσια (54,4%). Εκατόν σαράντα δύο μαθητές (95,3%) είχαν ελληνική υπηκοότητα και 15 (10,1%) είχαν διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ). Το 85,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι του αρέσει το σχολείο, το 12,1% δεν του αρέσει και το 2,7% δεν απάντησε στην ερώτηση. Οι μαθητές προέρχονταν από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα σύμφωνα με τις πληροφορίες σχετικά με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) ως συστατικού της προσωπικότητας (trait EI) των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη εκδοχή του *Ερωτηματολογίου που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών ως συστατικό της προσωπικότητας* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQ-CSF, Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008) (Παράρτημα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας από 8-12 χρονών και αποτελείται από 36 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Κατά τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου κάποιες ερωτήσεις παίρνουν αντίστροφες τιμές (3, 6, 9, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 35). Ο συνολικός βαθμός στο ερωτηματολόγιο προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις 36 ερωτήσεις (μέγιστος δυνατός βαθμός: 180, ελάχιστος δυνατός βαθμός: 36). Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα είναι 0,843.

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα κίνητρα μάθησης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας «Κίνητρα για τη σχολική μάθηση» (Academic motivation self-rating inventory) (Entwistle, 1968, Κακαβούλης, 1984) (Παράρτημα). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούνται με ναι ή όχι. Το πλήθος των θετικών απαντήσεων αποτελεί δείκτη των μαθησιακών κινήτρων. Κατά τη βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις 2, 4, 5, 6, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 22, 23 παίρνουν αντίστροφες τιμές. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* της συγκεκριμένης κλίμακας στην παρούσα έρευνα είναι 0,706.

Για την αξιολόγηση της αυτεπάρκειας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου Αυτεπάρκειας για Παιδιά (Self-Efficacy Questionnaire for Children-SEQ-C) (Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012, Muris, 2001) (Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 ερωτήσεις καταναμημένες σε τρεις κατηγορίες: (α) αυτές που αξιολογούν την κοινωνική αυτεπάρκεια (1, 5, 7, 10, 13, 16, 18), (β) αυτές που αξιολογούν την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια (3, 6, 9, 12, 15, 17, 20) και (γ) αυτές που αξιολογούν τη συναισθηματική αυτεπάρκεια (2, 4, 8, 11, 14, 19, 21). Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αξιολογούνται με τη βοήθεια 5/βαθμης κλίμακας (1=ποτέ έως 5=τις περισσότερες φορές-πάντα). Ο συνολικός βαθμός στην κλίμακα αλλά και οι επιμέρους βαθμοί στις 3 υποκλίμακες προκύπτουν από το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο των ερωτήσεων και στις ερωτήσεις των υποκλιμάκων αντίστοιχα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα είναι 0,806.

Για την αξιολόγηση της σχέσης των παιδιών με την ομάδα συνομηλίκων τους, και πιο συγκεκριμένα του βαθμού αποδοχής από τους συμμαθητές, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα θετικών και αρνητικών κατονομασιών *Μάντεψε Ποιος; (Guess Who?)* (Coie & Dodge, 1988; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Πρόκειται για μία κοινωνιομετρική προσέγγιση η οποία αντλεί πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά σχετικά με συγκεκριμένους θετικούς χαρακτηρισμούς (π.χ. συνεργάσιμος, ευγενικός, δημοφιλής, αρχηγός) ή αρνητικούς χαρακτηρισμούς (π.χ. πειραχτήρι, καβγατζής, φωνακλάς, θυμωμένος) οι οποίοι θα μπορούσαν να αποδοθούν σε συμμαθητές τους με βάση τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά καλούνται να αποδώσουν θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά σε όσους συμμαθητές τους ταιριάζουν τα χαρακτηριστικά

αυτά. Για παράδειγμα τα παιδιά κατονομάζουν εκείνους μόνο τους συμμαθητές που θεωρούν ότι είναι συνεργάσιμοι, ευγενικοί ή πειραχτήρια και φωνακλάδες. Οι θετικές κατονομασίες βαθμολογούνται με ένα θετικό βαθμό (+1) ενώ οι αρνητικές με ένα αρνητικό βαθμό (-1). Ένας γενικός βαθμός κοινωνικής αποδοχής προκύπτει από το άθροισμα των θετικών και αρνητικών βαθμών που συγκεντρώνει κάθε παιδί. Υψηλή θετική βαθμολογία δηλώνει αυξημένη κοινωνική ικανότητα για τον μαθητή με βάση τις κατονομασίες των συμμαθητών του.

3.3 Διαδικασία

Η ερευνήτρια ήρθε σε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να τους ενημερώσει για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Συνολικά ανταποκρίθηκαν 3 σχολεία. Ακολούθησε η επίσκεψη στα σχολεία κατά την οποία μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια αφού πρώτα δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις στους μαθητές για τον τρόπο συμπλήρωσης αλλά και για το σκοπό της συμμετοχής τους. Στους μαθητές φάνηκε να αρέσει η ιδέα ότι η συνεργασία και η άποψη τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμα σε μια έρευνα η οποία βασίζεται σε θέματα που τους ενδιαφέρουν στο σχολείο. Τα παιδιά απάντησαν με μεγάλη προθυμία στο ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 40 λεπτά και όταν υπήρχαν απορίες η ερευνήτρια έδινε τις απαραίτητες εξηγήσεις.

Κατά την παράδοση των ερωτηματολογίων γινόταν έλεγχος σχετικά με την πληρότητα των απαντήσεων. Διευκρινίστηκε, στους μαθητές από την αρχή ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ότι αν κάποια ερώτηση για κάποιο λόγο δεν ήθελαν να την συμπληρώσουν μπορούσαν να την αφήσουν κενή. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά είπαν ότι έγινε από λάθος και παράλειψη στη συμπλήρωση κάποιας απάντησης. Ένας μόνο μαθητής δεν κατάφερε να παραδώσει το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο καθώς αποχώρησε από το σχολείο λόγω αδιαθεσίας. Μετά το τέλος της διαδικασίας, ακούστηκαν ενδιαφέροντα σχόλια όπως: «να μας ξανάρθετε» ή «είναι σημαντικό να ρωτάτε και τη δική μας γνώμη».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφή ανάλυση

Στον πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των μαθητών στα τρία ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα (n=149)

Μεταβλητές	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική νοημοσύνη	90	174	132,45	13,77
Κίνητρα μάθησης	10	24	19,95	2,98
Γενική αυτεπάρκεια	2,29	4,67	3,63	0,45
Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	2,14	4,86	3,81	0,60
Κοινωνική αυτεπάρκεια	1,71	5	3,84	0,56
Συναισθηματική αυτεπάρκεια	1,14	4,71	3,237	0,63
Κατονομασίες από συμμαθητές				
<i>Συνεργάσιμος</i>	0	22	11,08	4,90
<i>Πειραχτήρι</i>	-18	0	-4,42	4,42
<i>Θυμωμένος</i>	-7	0	-1,42	1,58
<i>Αρχηγός</i>	-7	10	1,44	2,11
<i>Συνολικός βαθμός</i>	-17	23	6,70	9,45

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, υψηλά κίνητρα και αυτεπάρκεια. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι σχέσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται περισσότερο από συνεργασία και λιγότερο από πειράγματα, θυμό και αρχηγική συμπεριφορά.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις διαφορές των απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών στα ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια και την απόδοση θετικών και αρνητικών χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

	Αγόρια (n=68)		Κορίτσια (n=81)		Διαφορές μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	<i>t</i> ₁₄₇	<i>p</i>
Συναισθηματική νοημοσύνη	133,69	12,18	131,41	14,97	1,01	0,32
Γενική αυτεπάρκεια	3,72	0,41	3,56	0,48	2,08	0,04*
Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	3,85	0,58	3,78	0,61	0,67	0,50
Κοινωνική αυτεπάρκεια	3,91	0,55	3,79	0,58	1,23	0,22
Συναισθηματική αυτεπάρκεια	3,85	0,58	3,78	0,61	2,75	0,007**
Κίνητρα μάθησης	19,84	2,82	20,04	3,12	-,405	0,69
Κατονομασίες από συμμαθητές						
<i>Συνεργάσιμος</i>	9,54	5,32	12,37	4,13	-3,65	0,00**
<i>Πειραχτήρι</i>	-6,57	5,07	-2,60	2,71	-6,09	0,00**
<i>Θυμωμένος</i>	-1,51	1,75	-1,33	1,42	-,698	0,49
<i>Αρχηγός</i>	1,28	2,17	1,57	2,04	-,832	0,41

Συνολικός βαθμός	2,71	10,29	10,05	7,17	-5,11	0,00**
------------------	------	-------	-------	------	-------	--------

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα, μετά τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων που είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test, έδειξαν ότι τα αγόρια έχουν σημαντικά μεγαλύτερη γενική και συναισθηματική αυτεπάρκεια από τα κορίτσια. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα μάθησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Σε ό, τι αφορά τις αποδόσεις χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια κατονομάζονται από τους συμμαθητές τους ως περισσότερο συνεργάσιμα και λιγότερο πειραχτήρια από τα αγόρια. Καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε στις αποδόσεις χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τα περιγραφικά αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (n= 15)		Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (n= 134)		Διαφορές μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{147}	p
Συναισθηματική νοημοσύνη	132,73	12,22	132,42	13,97	0,08	0,93
Γενική αυτεπάρκεια	3,57	0,40	3,63	0,46	-0,55	0,59
Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	3,65	0,69	3,83	0,58	-1,14	0,26

Κοινωνική αυτεπάρκεια	3,69	0,44	3,86	0,57	-1,09	0,28
Συναισθηματική αυτεπάρκεια	3,37	0,60	3,22	0,64	0,86	0,39
Κίνητρα μάθησης	19,00	3,16	20,05	2,95	-1,30	0,20
Κατονομασίες από συμμαθητές						
<i>Συνεργάσιμος</i>	9,07	4,98	11,31	4,86	-1,69	0,09
<i>Πειραχτήρι</i>	-5,93	5,38	-4,25	4,29	-1,41	0,16
<i>Θυμωμένος</i>	-1,20	0,86	-1,44	1,64	0,56	0,58
<i>Αρχηγός</i>	0,33	0,72	1,56	2,17	-2,16	0,03*
<i>Συνολικός βαθμός</i>	2,27	10,05	7,19	9,28	-1,93	0,06

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους ως αρχηγοί λιγότερο συχνά από ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές. Καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε τόσο στις αποδόσεις χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές όσο και στη συναισθηματική νοημοσύνη, στα κίνητρα μάθησης και στην αυτεπάρκεια μεταξύ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Συσχετίσεις

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των κινήτρων μάθησης, της γενικής αυτεπάρκειας των μαθητών και των διαστάσεων της.

Πίνακας 4

Συσχετίσεις (Pearson r) ανάμεσα στη ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκεια (n=149)

Συναισθηματική Νοημοσύνη

	<i>r</i>	<i>p</i>
Γενική αυτεπάρκεια	0,731	0,000*
Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	0,576	0,000*
Κοινωνική αυτεπάρκεια	0,549	0,000*
Συναισθηματική αυτεπάρκεια	0,539	0,000*
Κίνητρα μάθησης	0,490	0,000*

* $p < 0,001$

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ΣΝ, της γενικής αυτεπάρκειας και των διαστάσεων της καθώς και μεταξύ της ΣΝ και των κινήτρων μάθησης.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των κινήτρων μάθησης και των χαρακτηρισμών που αποδίδουν στους μαθητές οι συμμαθητές τους.

Πίνακας 5

*Συσχετίσεις (Pearson *r*) ανάμεσα στη ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης, και τις κατονομασίες από τους συμμαθητές (n=149)*

Κατονομασίες από συμμαθητές	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Κίνητρα μάθησης
Συνεργάσιμος	0,063	0,214**
Πειραχτήρι	0,112	0,182*
Θυμωμένος	0,060	-,008
Αρχηγός	0,144	0,069
Συνολικός βαθμός	0,124	0,212**

* $p < 0, 05$, ** $p < 0, 01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων μάθησης και (α) της απόδοσης του χαρακτηρισμού ‘συνεργάσιμος’ από τους συμμαθητές, (β) της απόδοσης του χαρακτηρισμού ‘πειραχτήρι’ από τους συμμαθητές, και (γ) του συνολικού βαθμού αποδοχής από τους συμμαθητές. Καμία άλλη συσχέτιση δε βρέθηκε.

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ της γενικής αυτεπάρκειας και των διαστάσεων της, και των χαρακτηρισμών που αποδίδουν στους μαθητές οι συμμαθητές τους.

Πίνακας 6

Συσχετίσεις (Pearson r) ανάμεσα στην αυτεπάρκεια και τις κατονομασίες από τους συμμαθητές (n=149)

Απόδοση χαρακτηρισμών από συμμαθητές	Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	Κοινωνική αυτεπάρκεια	Συναισθηματική αυτεπάρκεια	Γενική αυτεπάρκεια
Συνεργάσιμος	0,117	-,009	-,130	-,013
Πειραχτήρι	0,162*	0,059	-,154	0,023
Θυμωμένος	0,038	-,037	0,066	0,032
Αρχηγός	0,180*	0,166*	0,043	0,168*
Συνολικός βαθμός	0,184*	0,053	-,122	0,046

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής αυτεπάρκειας του μαθητή και της απόδοσης του χαρακτηρισμού ‘αρχηγός’ από τους συμμαθητές. Επιπλέον, σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας και της απόδοσης των χαρακτηρισμών ‘πειραχτήρι’ και ‘αρχηγός’ από τους συμμαθητές καθώς και του συνολικού βαθμού αποδοχής από τους συμμαθητές. Τέλος η κοινωνική αυτεπάρκεια βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά την απόδοση του χαρακτηρισμού ‘αρχηγός’ από τους συμμαθητές. Καμία άλλη συσχέτιση δε βρέθηκε.

Ανάλυση παλινδρόμησης

Τέλος πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα κίνητρα μάθησης, στη γενική αυτεπάρκεια και στην ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των μαθητών (πίνακας 7).

Πίνακας 7

Επίδραση των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στα κίνητρα μάθησης, στη γενική αυτεπάρκεια και την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	<i>Βήτα</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Προσαρμοσμένος συντελεστής r²</i>
Κίνητρα μάθησης	Συναισθηματική νοημοσύνη	,490	6,81	,000	,235
Γενική αυτεπάρκεια	Συναισθηματική νοημοσύνη	,731	12,99	,000	,531
Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	Συναισθηματική νοημοσύνη	,576	8,54	,000	,327
Κοινωνική αυτεπάρκεια	Συναισθηματική νοημοσύνη	,549	7,97	,000	,297
Συναισθηματική αυτεπάρκεια	Συναισθηματική νοημοσύνη	,539	7,75	,000	,285

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στα κίνητρα μάθησης των μαθητών [$F(1, 148)=46,36, p<0,001$] και μάλιστα με τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης να αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση (δηλ. αυξάνεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα που αξιολογεί ακαδημαϊκά κίνητρα). Φαίνεται δηλαδή ότι το 23,5% της συνολικής διακύμανσης των κινήτρων μάθησης οφείλεται στη συναισθηματική νοημοσύνη του μαθητή. Ομοίως, η συναισθηματική

νοημοσύνη επιδρά τόσο στη γενική [$F(1, 148)=168,89, p<0,001$] όσο και στην ακαδημαϊκή [$F(1, 148)=72,87, p<0,001$], κοινωνική [$F(1, 148)=63,52, p<0,001$] και συναισθηματικής αυτεπάρκεια των μαθητών [$F(1, 148)=60,06, p<0,001$] ερμηνεύοντας το 53,1%, το 32,7%, το 29,7% και το 28,5% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών αντίστοιχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της σχέσης μεταξύ της ΣΝ, της αυτεπάρκειας των μαθητών, των κινήτρων μάθησης και της αποδοχής τους από τους συμμαθητές. Επιπλέον, εξετάζονται διαφορές στη ΣΝ, στα κίνητρα μάθησης, στην αυτεπάρκεια και στις κοινωνικές κατνομασίες από τους συμμαθητές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΣΝ των μαθητών επιδρά στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης και της γενικής, ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής τους αυτεπάρκειας αλλά δε φαίνεται να συσχετίζεται με την απόδοση θετικών ή αρνητικών χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι έφηβοι με υψηλή ΣΝ έχουν κίνητρα στο σχολείο και τα ενεργοποιούν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα οι μαθητές με υψηλή ΣΝ φαίνεται να μπορούν να αυτενεργούν και να βρίσκουν λύση σε προβλήματα που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία και τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ωστόσο, οι μαθητές με ΣΝ, στην παρούσα έρευνα, δε φαίνεται να είναι εκείνοι που αναγνωρίζονται από τους συμμαθητές τους ως περισσότερο συνεργάσιμοι, ή αρχηγοί και λιγότερο πειραχτήρια και θυμωμένοι από τους μαθητές με χαμηλή ΣΝ.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν τη ΣΝ με τα κίνητρα στο σχολείο και την αυτεπάρκεια. Η ελληνική έρευνα της Φούσκα (2010), υπέδειξε για ακόμη μια φορά την θετική συσχέτιση της ΣΝ με τα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκεια. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις έρευνες η ΣΝ επηρεάζει την προσαρμογή και την ψυχική υγεία του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον και στο σχολείο καθώς το προστατεύει από το άγχος, την απελπισία και την κατάθλιψη (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). Η χαμηλή ΣΝ, δε, συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Salovey et al., 2002). Σύμφωνα, με ελληνική έρευνα, (Πλατσίδου, 2005) οι έφηβοι που εμφανίζουν υψηλή ΣΝ έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τους εφήβους με χαμηλή ΣΝ. Ομοίως, ο Petrides και οι συνεργάτες του (2007), βρήκαν ότι έφηβοι με υψηλή ΣΝ είναι λιγότερο ευάλωτοι από ψυχολογικές διαταραχές και συνεπώς είναι πιο προσεκτικοί και απορροφημένοι με το ακαδημαϊκό τους έργο. Τέλος, η έρευνα των Petrides και συνεργατών (2004) υποστηρίζει ότι ο ρόλος της ΣΝ είναι σημαντικός για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις

και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. . Επίσης , η έρευνα της Φούσκα (2010) έδειξε ότι η ΣΝ αποτελεί έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αυτεπάρκειας ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ΣΝ επιδρά και στα κίνητρα μάθησης και στην αυτεπάρκεια.

Από τη σύγκριση κοριτσιών και αγοριών βρέθηκε σημαντική διάφορα στη γενική και συναισθηματική αυτεπάρκεια με τα αγόρια να υπερέχουν των κοριτσιών. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων βρέθηκαν και στις κατονομασίες των συμμαθητών με τα κορίτσια να χαρακτηρίζονται περισσότερο συνεργάσιμα από τα αγόρια και λιγότερο πειραχτήρια. Τέλος, η σύγκριση μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έδειξε σημαντική διαφορά στις κατονομασίες από τους συμμαθητές που αφορούν στον ‘αρχηγό’ με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να χαρακτηρίζονται λιγότερο συχνά ως ‘αρχηγοί’ από ό, τι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο διαφορά δε βρέθηκε ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη ΣΝ.

Δε φαίνεται να υπάρχει συμφωνία στα ερευνητικά αποτελέσματα που αναφέρονται στις διαφορές στη ΣΝ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Άλλες έρευνες (Bar On, 2000, Mayer at al., 1999, Mavrovelli at al., 2008, Petrides,et al., 2007), δείχνουν ότι η γενική ΣΝ δε διαφοροποιείται μεταξύ των δύο φύλων αλλά οι διαφορές εντοπίζονται σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της ΣΝ. Άλλες έρευνες (Mavrovelli, Petrides, Sangarean & Furnham, 2009) έχουν βρει στατιστικά σημαντικές διαφορές στη ΣΝ ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στη ΣΝ σε σχέση με τα αγόρια.

Όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης, κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης (εσωτερικά ή εξωτερικά) σε σχέση με τα αγόρια (Giota, 2002), ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα μάθησης ανάμεσα στα δύο φύλα (Κακαβούλης, 1984, Μακρή –Μπότσαρη, 2001, Φούσκα,2010), αποτέλεσμα που ταιριάζει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Σε ό, τι αφορά τη σχέση μεταξύ κινήτρων μάθησης και αποδοχής από συμμαθητές, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Έρευνα του Noddings (1991) έδειξε ότι όταν μέσα στην τάξη επικρατεί συνεργασία μεταξύ των

συμμαθητών και φιλικές σχέσεις τότε τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα στην μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσουν κίνητρα με τα οποία επηρεάζεται η απόδοσή τους. Επίσης, έρευνα των Henricsson και Rydell, (2004) υποστηρίζει ότι η συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων βοηθά το μαθητή να εμπιστευτεί τις δυνάμεις του και να αποκτήσει κίνητρα μάθησης που του ενισχύουν την καλή επίδοση. Ομοίως, ο Freiberg (2005) βρήκε ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος ανάμεσα στους συμμαθητές τους επηρεάζει στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, τα οποία προωθούν τη σχολική μάθηση και την καλύτερη απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους ως ‘συνεργάσιμοι’ τείνουν να έχουν ανεπτυγμένα κίνητρα μάθησης. Συνεπώς η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών συνδέεται με τα κίνητρα μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, όσο περισσότερο οι σχέσεις των συμμαθητών χαρακτηρίζονται από πειράγματα, και ενδεχομένως οικειότητα, τόσο περισσότερα κίνητρα μάθησης αναπτύσσονται. Έτσι φαίνεται ότι οι θετικές κοινωνικές σχέσεις σχετίζονται με τα κίνητρα στο σχολείο.

Τέλος, σε ό, τι αφορά την αυτεπάρκεια και την αποδοχή από τους συνομηλίκους, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι όσο περισσότερο ένας μαθητής χαρακτηρίζεται από τους συμμαθητές τους ως ‘αρχηγός’ τόσο φαίνεται να αυξάνεται η ακαδημαϊκή και η κοινωνική του αυτεπάρκεια. Φαίνεται, δηλαδή, ότι όταν υπάρχουν καλές σχέσεις με του συνομηλίκους τότε ο μαθητής θεωρεί ότι είναι πιο δυνατός και ότι έχει την ικανότητα να επιλύσει πιθανόν προβλήματα που θα του δημιουργηθούν. Έρευνα των Henricsson & Rydell, (2004) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και οι συνεργασίες ανάμεσα στους μαθητές επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα, εφόσον ο μαθητής εμπιστεύεται τον εαυτό του και τις δυνατότητες του. Η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι η κοινωνική αυτεπάρκεια είναι ενισχυμένη σε άτομα με αρχηγική συμπεριφορά.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Αττικής, της Χαλκίδας και της Θεσσαλίας, συνεπώς η συγκεκριμένη δειγματοληψία δεν εκπληρώνει τις προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας και περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των μαθητών στη χώρα. Ίσως η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε δείγμα, το οποίο θα έχει επιλεγεί με βάση τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και όχι με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας. Επίσης, περιοριστικός παράγοντας αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης

των ερωτηματολογίων μέσα στην αίθουσα υπήρχε και ο καθηγητής τάξης, συνεπώς υπάρχει η πιθανότητα να επηρέασε με την παρουσία του, τους μαθητές και τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Φαίνεται ότι είναι αναγκαίο να διερευνηθεί ακόμη περισσότερο ο ρόλος της ΣΝ στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι συνεπώς, απαραίτητο να διενεργηθούν στον ελληνικό χώρο έρευνες που θα έχουν ως στόχο την εξέταση της ΣΝ, των κινήτρων μάθησης, της αυτεπάρκειας και των κατονομασιών από τους συμμαθητές, και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας καθώς και σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνοντας και άλλους παράγοντες μαθησιακής ετοιμότητας όπως η κατανόηση πληροφοριών, η μεταγνώση, η λεκτική και μη λεκτική έκφραση, η δημιουργική σκέψη κ.α. Ακόμη, αξίζει να εξεταστεί η επίδραση των εκπαιδευτικών (ΣΝ, σχέση με μαθητή) και των μελών της οικογένειας (συναισθηματική εκφραστικότητα, γονεϊκή τυπολογία) στη μαθησιακή διαδικασία. Για την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών είναι απαραίτητη ο σχεδιασμός και η καθιέρωση προγραμμάτων ΣΝ στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Atkinson, J. W. (1964). *Introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bacchini, D. & F. Magliulo (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 337-350.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1991), Self-efficacy conception of anxiety. In R. 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. (1997). Self- efficacy: *The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A., Pastorelli, C. Barbaranelli, C., & Caprara, G. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning, *Child Development*, 67, 1206-1222.
- 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.

- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Journal of Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- 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.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- 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. Κοτσούμπος Α.Ε.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F. P. & Anderson S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences* 32, 197-209.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple resources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815–829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status; a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- 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.
- Cooper, R. K. & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Perigee Book.
- De Raad, B. (1992). The replicability of the big five dimensions in three word classes of the Dutch language. *European Journal of Personality*, 6(1), 15-30.
- Entwistle, N.J. (1968). Academic Motivation and school Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38,181-188
- Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.
- Ferla, J., Valcke, M. & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 499-505.
- Feshbach, N., & Feshbach, S. (1987). Affective Processes and Academic Achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.

- Giota, J. (2002). Adolescents' goal orientations and academic achievement: long-term relations and gender differences, in Scandinavia. *Journal of Educational Research*, 46(4), 349-371.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Αθήνα: Πεδίο.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 462-482.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22, 117-142.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perceptions. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
- Kohn, M. (1977). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington, D.C.: U.H. Winston & Sons.
- Lam, L.T., & Kirby, S. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Ley, K.L., & Young, D. B. (1998). Motivation in developmental and regular admission college students. *Research and Teaching in Developmental Education*, 14, 29-38.
- Luszczynska, A., B. Gutierrez-Dona & R. Schwarzer (2005b) General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.

- Luszczynska, A., U. Scholz & R. Schwarzer (2005a) The General Self-Efficacy Scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139, 439-457.
- 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.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. MA: MIT Press, Cambridge.
- 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., Sangarean, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 259-272.
- Mayer J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000) Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 92-117). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 77 (4), 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.

- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- McCrae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the five factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Muris, P. (2001) A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 145-149.
- Muris, P. (2002) Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 337-348.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Noddings, N., (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell / N.Noddings (eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in Education* (pp. 157-170). New York: Teacher College Press.
- Pajares, F. & L. Graham (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, 2, 96- 161, New York: Wiley.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditional reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pervin, L. A. & John, O. P., (2001), *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ.Δάρδανος.

- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, 39-58.
- Petrides, K. V., & Mavroveli S., & 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.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Pettit, G.S. - Clawson, M.A. - Dodge, K.A. - Bates, J.E. (1996). Stability and change in peerrejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Reeve. J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G.M. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-231.

- Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Wiley.
- 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*, 611-627
- Saunders, J., L. Davis, T. Williams & J.H. Williams (2004) Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: a study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 33* (1), 81-90.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist 26* , 207-231.
- Schwarzer, R. & M. Jerusalem (1995) Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.) *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, U.K.: NFER-Nelson, 35-37.
- Sherer, M., J.E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs & R.W. Rogers (1982) The Self-Efficacy scale: Construction and Validation. *Psychological Reports, 51*, 663-671.
- Solovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Suldo, S.M. & E.J. Shaffer (2007) Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25* (4), 341-355.
- 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.
- 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., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

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.

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ. (1982). *Τα κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιαβρίμης, Π. (2002). *Ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή μαθητών Δημοτικού Σχολείου με χαμηλή σχολική επίδοση*. Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ηλιοπούλου Ι. & Αντωνοπούλου Α. (2012). Ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική αυτεπάρκεια εφήβων μαθητών και σχολική επίδοση, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 135-148.

Κακαβούλης, Α. (1989). *Γνωστική ανάπτυξη και αγωγή. Μάθηση, νοημοσύνη, γλώσσα, δημιουργικότητα, νοητική ανάπτυξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κακαβούλης, Α.Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση: Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καψάλης, Α. (1988). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία των κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή –Μπότσαρη Ε., (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαριδάκη –Κασσωτάκη, Α. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-62.
- Μπαμπάλης, Θ. - Γαλανάκη, Ε. - Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασία και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, ΕΠΕ.
- Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). *Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-2.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2005β). Ατομικές διαφορές έφηβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου

(Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146).
Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Φλουρής Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.

Φούσκα- Βονδικάκη, Μ., (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτεπάρκεια και κίνητρα μάθησης σε μαθητές δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηχρήστου, Χρ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

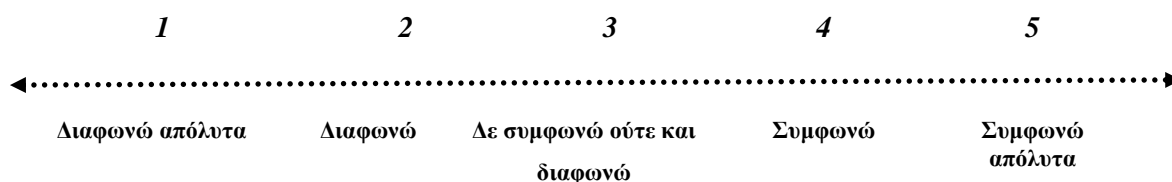
Χούπας, Ι., (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.

Παράρτημα

Ερωτηματολογίου που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών ως συστατικό της προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQ-CSF, Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008)

- 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 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 παίξουν 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

Κλίμακα αξιολόγησης των κινήτρων για τη σχολική μάθηση (Academic motivation self-rating inventory) (Entwistle, 1968, Κακαβούλης, 1984)

Βάλε ✓ στην απάντηση που νομίζεις ότι ταιριάζει σε σένα.

		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 μη σπουδάσεις;		
5	Νομίζεις πως το να πηγαίνεις σχολείο είναι χαμένος χρόνος;		
6	Σ' αρέσει να κάνεις τα μαθήματα σου 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	Θεωρείς σπουδαίο το να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα;		
10	Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με εργασίες που γίνονται με τα χέρια;		
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 δε σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;		
16	Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις σχολείο;		
17	Σου λένε οι γονείς σου να μη δίνεις μεγάλη σημασία στο 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 κάνεις τα μαθήματα σου;		
24	Προσπαθείς πάντα όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες;		

Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας για Παιδιά (Self-Efficacy Questionnaire for Children-SEQ-C) (Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου, 2012, Muris, 2001)

Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι ταιριάζει σε σένα.

		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 νιώθεις 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 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 δε 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

Κλίμακα θετικών και αρνητικών κατονομασιών Μάντεψε Ποιος; (Guess Who?)

(Coie & Dodge, 1988; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982)

Οδηγίες

1. Στον παρακάτω πίνακα υπάρχουν τα ονόματα των συμμαθητών σου τη φετινή σχολική χρονιά. Παρακαλώ διέγραψε το όνομά σου από αυτή τη λίστα.
2. Στον πίνακα υπάρχουν τέσσερις περιγραφές (συνεργάσιμος, πειραχτήρι, θυμωμένος, αρχηγός). Βάλε √ δίπλα στο όνομα του συμμαθητή σου ή των συμμαθητών σου στους οποίους νομίζεις ότι ταιριάζει η περιγραφή. Αν νομίζεις ότι η περιγραφή ταιριάζει σε ένα μόνο συμμαθητή σου βάλε μόνο ένα √. Αν νομίζεις ότι υπάρχουν πέντε συμμαθητές σου στους οποίους ταιριάζει η περιγραφή τότε βάλε πέντε √. Εάν νομίζεις ότι η περιγραφή δεν ταιριάζει σε κανένα από τους συμμαθητές σου στην τάξη, τότε μη βάλεις κανένα √.
3. Το ερωτηματολόγιό σου θα το κρατήσω μυστικό και δε θα το δείξω σε κανένα στην τάξη. Είναι σημαντικό να το κρατήσεις κι εσύ μυστικό.
4. Αν έχεις οποιαδήποτε δυσκολία στο να συμπληρώσεις τον πίνακα τότε παρακαλώ σήκωσε το χέρι σου και θα έρθω να σε βοηθήσω.

Συνεργάσιμος: Μάντεψε ποιος από την τάξη σου είναι φιλικός και συνεργάσιμος. Συμμετέχει, μοιράζεται και περιμένει τη σειρά του στην ομάδα.

Πειραχτήρι: Μάντεψε ποιος από την τάξη σου έχει την τάση να πειράζει και να ενοχλεί τους άλλους σε μία ομάδα.

Θυμωμένος: Μάντεψε ποιος από την τάξη σου θα μπορούσε εύκολα να θυμώσει και να συμπεριφερθεί άσχημα.

Αρχηγός: Μάντεψε ποιος από την τάξη σου θα μπορούσε να επιλεγθεί από τους άλλους ως αρχηγός.

Συμπλήρωσε τον πίνακα σύμφωνα με τις παραπάνω οδηγίες:

α/α	Όνομα μαθητή	Συνεργάσιμος	Πειραχτήρι	Θυμωμένος	Αρχηγός
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

Συμπλήρωσε τα παρακάτω για τον εαυτό σου:

Είσαι: Αγόρι Κορίτσι

Έχεις αδέρφια: Ναι Όχι

Σου αρέσει το σχολείο; Ναι Όχι

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Πόσων χρόνων είσαι;

Πόσα αδέρφια έχεις;

Τι δουλειά κάνει η μαμά σου;

Τι δουλειά κάνεις ο μπαμπάς σου;

Ποιο είναι το αγαπημένο σου χόμπι;

Με τι βαθμό τελείωσες την προηγούμενη τάξη;

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

Σ' ευχαριστώ!