

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΑΜ: 227117

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση

ΑΘΗΝΑ, 2011

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

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

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

Εγκρίθηκε την

από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΑΙΚ.ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ
(Επιβλέπουσα)

Καθηγήτρια

.....

ΑΙΚ.ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ

Λέκτορας

.....

Δ. ΖΜΠΑΪΝΟΣ

Λέκτορας

.....

Στην αδερφούλα μου Παναγιώτα που είναι μαθήτρια Ε΄ δημοτικού,

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε στα πλαίσια των καθηκόντων μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Ολοκληρώνοντας λοιπόν, τη φοίτηση μου στο τμήμα αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, οι οποίοι μου παρείχαν την ηθική και συναισθηματική στήριξη για να ολοκληρώσω αυτήν την προσπάθεια μου.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κα Αικατερίνη Μαριδάκη- Κασσωτάκη, η οποία με την καθοδήγηση της, στηριζόμενη στις γνώσεις και τις εμπειρίες της, με βοήθησε να διακρίνω τη σημαντικότητα του θέματος και συνέβαλε στην ομαλή διεκπεραίωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Έπειτα, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην λέκτορα κα Αικατερίνη Αντωνοπούλου, η οποία ήταν δίπλα μου όποτε την χρειάστηκα, βοηθώντας με, με τις εύστοχες παρατηρήσεις, υποδείξεις και συμβουλές της, οι οποίες συνέβαλλαν τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον λέκτορα κων Δημήτρη Ζμπάινο για την υποστήριξη του στην πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής.

Θα ήθελα ακόμα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην σχολική σύμβουλο κα Κροκίδη Έυα, με την συμβολή της οποίας κατάφερα να έχω πρόσβαση στα Γυμνάσια της Καλαμάτας για να χορηγήσω τα ερωτηματολόγια μου, όπως επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στο οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον που μου παρείχαν και συνεχίζουν να μου παρέχουν αμέριστα την αγάπη και την συμπαράσταση τους.

Περιεχόμενα

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	1
<i>Εισαγωγή</i>	7
Κεφάλαιο 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εννοιολογικές Διασαφήσεις	9
1.1. <i>Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	9
1.2. <i>Εννοιολογικές διασαφήσεις- Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	11
1.3. <i>Θεωρητικά Μοντέλα και τρόποι μέτρησης της ΣΝ</i>	17
1.3.1. <i>Το μοντέλο Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On</i>	19
1.3.2. <i>Το μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman</i>	20
1.3.3. <i>Το μοντέλο του Cooper</i>	21
1.3.4. <i>Το μοντέλο της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας</i>	22
1.4. <i>Ερωτηματολόγιο της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας (TEIQue)</i>	26
1.5. <i>Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους</i>	27
1.5.1 <i>Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο</i>	28
1.5.2. <i>Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο</i>	29
1.5.3. <i>Το Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων</i>	30
1.5.4. <i>Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα</i> 31	
1.5.5. <i>Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	31
1.5.6. <i>Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας</i>	33
Κεφάλαιο 2: Συναισθηματική διάσταση στη συμπεριφορά των εφήβων και Εννοιολογικές διασαφήσεις	34
2.1 <i>Έφηβοι και Σχολικό περιβάλλον</i>	34
2.2 <i>Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων</i>	37
Κεφάλαιο 3: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση	39
3.1. <i>Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την σχολική επίδοση</i>	39
3.2. <i>Στόχος της παρούσας έρευνας</i>	42
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος	44
4.1. <i>Συμμετέχοντες</i>	44
4.3. <i>Ερευνητικά εργαλεία</i>	44
4.4. <i>Διαδικασία</i>	46
4.5. <i>Στατιστική ανάλυση</i>	48
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	50
5.1. <i>Περιγραφική Ανάλυση- Περιγραφή του δείγματος της έρευνας</i>	50

<i>5.2 Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων.....</i>	<i>58</i>
<i>5.3 Αποτελέσματα εθόγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης</i>	<i>60</i>
<i>Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός Αποτελεσμάτων.....</i>	<i>66</i>
<i>Περίληψη.....</i>	<i>73</i>
<i>Abstract.....</i>	<i>74</i>
<i>Βιβλιογραφία</i>	<i>75</i>
<i>Παράρτημα</i>	<i>94</i>

Εισαγωγή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως έννοια περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια το εννοιολογικό περιεχόμενο και οι διαστάσεις της. Αυτό οφείλεται στο ότι, στην πραγματικότητα, δεν αποτελεί αυθύπαρκτη έννοια, αλλά ταυτίζεται, ως ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και, σε μεγαλύτερο βαθμό, με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001, Schulte et al., 2004). Από την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους αλλά αλληλοσυμπληρώνονται με τρόπο που καθιστούν δυνατό τον προσδιορισμό κάθε πλευράς αυτής της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής (Ciarrochi et al., 2000, Warwick & Nettelbeck, 2004). Ένα σημαντικό ερώτημα αφορά στο αν και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την σχολική επίδοση και, μάλιστα με διαφορετικό (και ανεξάρτητο) τρόπο από ότι κάνει η γνωστική νοημοσύνη. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον γιατί, εάν επιβεβαιωθεί ότι ισχύει, ανοίγει νέες διεξόδους στην εκπαιδευτική και ψυχολογική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σχολικής υποεπίδοσης ή την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Όμως, ως προς το παρόν, τα ερευνητικά ευρήματα δε συγκλίνουν σε ένα κοινό συμπέρασμα. Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αρκετά σημαντική, ενώ σε άλλες έρευνες η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε. Το σχολείο είναι το περιβάλλον στο οποίο οι έφηβοι διαμορφώνουν συμπεριφορές που συνδέονται με την ψυχοκοινωνική υγεία τους. Οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, τους συμμαθητές τους και το γενικότερο κλίμα του σχολείου ασκούν σημαντική επίδραση στην προσωπικότητα και στην ψυχική υγεία τους.

Στα κεφάλαια της παρούσας διπλωματικής εργασίας που ακολουθούν θα γίνει μια αναλυτική και κριτική περιγραφή των κυριότερων σύγχρονων θεωρητικών μοντέλων για το περιεχόμενο, τη μέτρηση και τις εφαρμογές της συναισθηματικής

νοημοσύνης και την σχέση της με την σχολική επίδοση των εφήβων -μαθητών και τις εκφάνσεις της συναισθηματικής- κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Στο πρώτο κεφάλαιο, περιγράφεται η ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης για την κατανόηση της αφετηρίας και της διαδρομής της, καθώς και τις σχέσεις της με άλλες συναφείς περιοχές έρευνας. Από δω και πέρα αρχίζουν οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση είτε στον έναν από τους δύο προσδιοριστικούς όρους είτε σε ορισμένες διαστάσεις του ενός ή και των δύο παραπάνω όρων. Γενικά, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως μια εννοιολογική ομπρέλα, η οποία περιλαμβάνει διαστάσεις που ποικίλλουν στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Οι διαστάσεις αυτές μπορεί να είναι δυνατότητες, ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, προδιαθέσεις κ.α. πολλές από τις οποίες αποτελούν αντικείμενα μελέτης και από άλλες περιοχές έρευνας. Όμως, η μελέτη της λειτουργίας των παραπάνω, όταν εφαρμόζονται σε συναισθηματικές πληροφορίες και καταστάσεις, δεν είναι επαρκής ή εξαντλητική μέσα στα πλαίσια των παραδοσιακών περιοχών έρευνας, όπως τα μοντέλα της (γενικής και ειδικής) νοημοσύνης, η συναισθηματική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη, οι θεωρίες προσωπικότητας και οι κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Έτσι, προκύπτει η εννοιολογική κατασκευή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας αυτής ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα που έχουν προταθεί για την ερμηνεία της. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται οι εννοιολογικές διασαφήσεις της συναισθηματικής διάστασης στη συμπεριφορά των εφήβων. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την σχολική επίδοση. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, με τους συμμετέχοντες της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερευνητικά εργαλεία, τη διαδικασία και τη στατιστική ανάλυση. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εννοιολογικές Διασαφήσεις

1.1. Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τι είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ); Σε τι διαφέρει με τη διανοητική νοημοσύνη (IQ); Με ποιο τρόπο συμβάλλει στην επαγγελματική και στην προσωπική επιτυχία; Με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιωθεί;

Πριν από αρκετά χρόνια, οι ειδικοί της μάθησης θεωρούσαν ως πιο αξιόπιστο προάγγελο της επίδοσης ενός μαθητή το δείκτη Νοημοσύνης του (IQ). Τις τελευταίες όμως δεκαετίες, το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίστηκε και σε άλλες ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, εκτός από τις νοητικές, που έχουν να κάνουν με παράγοντες κοινωνικούς, συναισθηματικούς, διαπροσωπικούς, ενδοπροσωπικούς κ.ά οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Φλουρής, 2001).

Πρώτος, ο Wechsler (1958) θεωρούσε ότι οι νοητικές ικανότητες, μέσω των τεστ γνωστικής απόδοσης, καλύπτουν ένα μέρος μόνο της γενικής νοημοσύνης. Γενικότερα, η νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Wechsler (1958), έπρεπε να περιλαμβάνει και ορισμένους βουλητικούς παράγοντες, ανεξάρτητους από τους λογικούς συλλογισμούς και την αφηρημένη σκέψη. Στην μακροχρόνια παράδοση των διαφόρων θεωριών για τη γνωστική νοημοσύνη, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να συλλάβουν αυτούς τους μη-λογικούς παράγοντες και τη συμβολή τους στη γενική νοημοσύνη. Σε αυτές τις προσπάθειες συγκαταλέγονται οι έννοιες του Gardner (1983) για τη διαπροσωπική και ενδοατομική νοημοσύνη, οι έννοιες του Sternberg (1988) για τη δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη στο τριαρχικό του μοντέλο και οι έννοιες του Thorndike (1920) για την κοινωνική νοημοσύνη. Αρχικά, ο Thorndike (1920) συλλαμβάνει την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, ως το τρίτο κλάδο στο τριμερές του μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει επίσης έναν αφηρημένο ή ακαδημαϊκό κλάδο και έναν κλάδο μηχανικό ή οπτικο-χωρικό. Η κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike αφορούσε την ικανότητα του ατόμου να διαχειριστεί άλλους ανθρώπους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να ασκήσει την κατάλληλη κοινωνική κρίση. Μετά από αρκετές δεκαετίες εμπειρικής προσπάθειας (Kantor & Kihlstrom 2000, Mayer & Salovey 1993), το κατασκεύασμα αυτό εγκαταλείπεται λόγω της δυσκολίας

του να διακρίνει τις λεκτικές από τις μαθημένες ικανότητες. Η εμφάνιση της ΣΝ, στη συνέχεια, ήταν μια προσπάθεια να καθοριστεί ένα ακριβέστερο κατασκευάσμα από την κοινωνική νοημοσύνη, το οποίο θα ήταν εμπειρικά πιο ανεξάρτητο από τις παραδοσιακές λεκτικές ή μαθημένες ικανότητες (Salovey & Mayer 1993).

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τους Mayer, Roberts και Bersade (2008), ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη υιοθετείται, περιστασιακά, τουλάχιστον από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Οι επιστημονικές αναφορές του όρου χρονολογούνται από τη δεκαετία του '60. Κατά τη δεκαετία του '80, οι ψυχολόγοι ανανέωσαν το ενδιαφέρον τους για την έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner 1983, Sternberg 1985). Ταυτόχρονα, αναζωπυρώθηκε η έρευνα για τον συναίσθημα και τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα και η γνώση αλληλεπιδρούν (Mayer, 2000, Oatley 2004). Την ίδια περίπου εποχή άρχισαν να εμφανίζονται και επιστημονικά άρθρα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al, 1990, Salovey & Mayer 1990). Ακολούθως, το ενδιαφέρον για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης αυξήθηκε εντυπωσιακά κατά την πρόσφατη δεκαετία του '90 γεγονός που προέκυψε από την εκλαΐκευση της έννοιας (Goodman, 1995). Πολλοί ερευνητές λοιπόν ενθουσιάστηκαν με τον προσδιορισμό μιας πιθανής νέας νοημοσύνης και χρησιμοποίησαν αυτόν τον πρόσφατο κατασκευασμένο όρο, αλλά συχνά με εμφανώς διαφορετικό τρόπο (Bar-On, 1997, Goleman, 1995, Mayer & Salovey, 1993). Η ποικιλομορφία των ενδιαφερόμενων σχετικά με τη ΣΝ, είχε σαν συνέπεια και την εμφάνιση ποικίλων συλλήψεων για το κατασκευάσμα της ΣΝ. Έτσι, έγιναν ερευνητικές προσπάθειες μέσα από διάφορα θεωρητικά μοντέλα προκειμένου να προσεγγιστεί σφαιρικά η πολυπαραγοντική έννοια της ΣΝ (Bar-On, 2000, Goleman, 1998, Mayer-Salovey & Caruso 2000, Petrides & Furnham 2001). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ποικίλων ορισμών και τρόπων αξιολόγησης της ΣΝ, ανάλογα με το πεδίο της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζει (γνωστικό, δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) ή ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής της (οικογένεια, σχολείο, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) (Πλατσίδου, 2004).

1.2. Εννοιολογικές διασαφήσεις- Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία, η έννοια της ΣΝ, παρ' όλες τις πολύπλευρες ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες έχουν γίνει, δεν έχει βρεθεί ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, όπως συμβαίνει με τη γνωστική νοημοσύνη.

Πρώτοι λοιπόν οι Salovey και Mayer (1990), έχοντας μελετήσει όλες τις προηγούμενες σχετικές έρευνες, συμπεριέλαβαν στην έννοια της ΣΝ την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει, να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματα του και να τα χρησιμοποιεί στο λόγο και στη σκέψη του. Σε ένα λοιπόν από τους πρώτους εννοιολογικούς ορισμούς τους (Mayer & Salovey, 1993), ορίζουν τη ΣΝ ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί 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 ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Πλατσίδου, 2005, σελ 2). Στο βιβλίο τους «Συναισθηματική Ανάπτυξη και Συναισθηματική Νοημοσύνη» οι Salovey και Sluyter (1997), αναθεώρησαν αυτόν τον ορισμό και προσδιορίζουν τη ΣΝ ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει συναισθήματα, να προσεγγίζει ή/ και να παράγει συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη του, να κατανοεί ένα συναίσθημα και να αποκτά συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του προκειμένου να προωθήσει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη.

Ένας άλλος ορισμός για τη ΣΝ, τον οποίον προτείνουν οι Mayer και Cobb (2000) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους οι οποίοι αφορούν ιδιαίτερα την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων. Επομένως, η ΣΝ περιλαμβάνει τέσσερις περιοχές, οι οποίες ακολουθούν μια ιεραρχική διαβάθμιση με βάση το βαθμό της γνωστικής τους εκλέπτυνσης: Στην πρώτη περιοχή, η ΣΝ περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων να αξιολογούν και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, καθώς επίσης να αξιολογούν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων (Mayer, 1999). Στην δεύτερη περιοχή, η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική τους κατάσταση για να προσαρμοστούν στο περιβάλλον (Mayer & Salovey, 1997), να εμφανίσουν θετικές διαθέσεις ως προς τη δημιουργικότητα, να διακόπτουν

αναποτελεσματικές γνωστικές λειτουργίες, να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους ως κίνητρο για να πετύχουν ένα στόχο και για να διευκολύνουν τη σκέψη τους (Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Στην τρίτη περιοχή, η ΣΝ περιλαμβάνει μια υψηλότερου επιπέδου κατανόηση ή μια μετα-συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και συγκεκριμένα την ικανότητα των ατόμων να αναλύουν την προέλευση των συναισθημάτων, τις μεταμορφώσεις τους, τις μελλοντικές τους εξελίξεις, τους μηχανισμούς λειτουργίας τους και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να τα αλλάξουν (Mayer & Salovey, 1997). Στην τέταρτη περιοχή, η ΣΝ καλύπτει την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους, μέσω στρατηγικών, όπως η πειθώ, η έμπνευση και ο χειρισμός με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν τη γενική ευημερία τη δική τους και των άλλων (Mayer & Salovey, 1993). Συνεπώς, οι ίδιοι ερευνητές εντοπίζουν τέσσερις κλάδους νοητικής ικανότητας: 1) προσδιορισμός, αντίληψη και έκφραση συναισθημάτων, 2) κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, 3) κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων για την απόκτηση γνώσης και 4) διαχείριση συναισθημάτων.

Άλλοι πάλι ερευνητές ορίζουν τη ΣΝ ευρύτερα, υποστηρίζοντας ότι περιλαμβάνει και μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως η επιμονή και αισιοδοξία (Goleman, 1995), η τάση να παίρνουν τα άτομα αποφάσεις βασιζόμενα στο συναίσθημα και όχι στη λογική (Tett et al, 2005), ή η τάση να εκφράζουν τα συναισθήματα τους μη λεκτικά (Tett et al, 2005). Σύμφωνα με τον Goleman (1998) ο όρος ΣΝ χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν ένα στόχο, να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεση τους και να έχουν συναίσθηση και αισιοδοξία (Φλουρής, 2005). Σε γενικές γραμμές, η ΣΝ των ατόμων αναφέρεται στις συναισθηματικές, κοινωνικές, προσωπικές και ενστικτώδεις διαστάσεις της νοημοσύνης τους, οι οποίες συνήθως στην καθημερινότητα είναι πιο σημαντικές από τη γνωστική πλευρά της νοημοσύνης τους. Έτσι λοιπόν, ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες της ΣΝ: *Η συναισθηματική κατανόηση των ατόμων για τους άλλους*, δηλ η ικανότητα τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, *η ρύθμιση της διάθεσης τους*, δηλ η ικανότητα τους να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, *η διαπροσωπική τους ικανότητα*, δηλ η κοινωνική τους ικανότητα να αλληλεπιδρούν ομαλά με τους άλλους, *τα εσωτερικά κίνητρα*, δηλ η ικανότητα τους να καθυστερούν την ικανοποίηση τους κατά την

επιδίωξη ενός στόχου, η *αυτογνωσία*, δηλ η ψυχολογική τους διορατικότητα για τα αληθινά συναισθήματα τους. Συνεπώς, ο Goleman (1995) ορίζει τη ΣΝ δια του αποκλεισμού, θεωρώντας ότι η ΣΝ αντιπροσωπεύει όλες εκείνες τις θετικές ιδιότητες που δεν ανήκουν στο Δείκτη Νοημοσύνης. Επίσης, ο Goleman (2001) πρότεινε ένα σύντομο ορισμό για τη ΣΝ, ο οποίος περιελάμβανε τους εξής τέσσερις παράγοντες: 1) την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (αυτεπίγνωση) 2) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους (αυτοδιαχείριση) 3) την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και 4) τη ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των άλλων (διαχείριση σχέσης).

Ακολούθως, ο BarOn (2000) ορίζει τη ΣΝ ως ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών γνώσεων και ικανοτήτων οι οποίες επηρεάζουν τη γενική ικανότητα των ατόμων στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Αυτό το σύνολο περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων: (1) να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τον εαυτό τους, (2) να γνωρίζουν, να κατανοούν και να σχετίζονται με άλλους (3) να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να επιλύουν προβλήματα προσωπικής και κοινωνικής φύσης (4) να σχετίζονται με έντονα συναισθήματα και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και (5) να έχουν καλή διάθεση. Συνεπώς, οι πέντε κύριες περιοχές στο μοντέλο του BarOn είναι: Οι ενδοατομικές δεξιότητες, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η προσαρμοστικότητα, η διαχείριση άγχους και η γενική διάθεση των ατόμων (Bar-On, 1997).

Οι Petrides και Furnham (2001) προτείνουν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως μια ομάδα συμπεριφορικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες.

Άλλοι θεωρητικοί ορίζουν τη ΣΝ ως ένα είδος καλού ταιριάσματος ανάμεσα στο άτομο και στον κοινωνικό του περίγυρο (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001). Ένα άτομο, δηλαδή, μπορεί να λειτουργήσει προσαρμοστικά, όταν οι πεποιθήσεις του σχετικά με τα συναισθήματα τους είναι σύμφωνες με τις πεποιθήσεις των άλλων γύρω του, άσχετα με το αν αυτές οι πεποιθήσεις είναι πραγματικές ή όχι.

Μετά από μια ενδελεχή αναθεώρηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη νοημοσύνη, τα συναισθήματα και την προσωπικότητα, ο Matthews και οι συνάδελφοι του (2002) συνθέτοντας τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ πρότειναν τον ορισμό για τη ΣΝ

ότι είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα. Αυτή η ικανότητα πιθανόν να απεικονίζει άλλες ικανότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς και ενώ συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, αποκτιέται, κατά ένα μεγάλο μέρος, με το χρόνο.

Αργότερα, ο Caruso (2004) όρισε τη ΣΝ ως την ικανότητα των ατόμων: (1) να προσδιορίζουν επακριβώς τα συναισθήματα τους, (2) να τα χρησιμοποιούν βοηθητικά στη σκέψη τους, (3) να κατανοούν την αιτία πρόσκληση τους και (4) να κατορθώνουν να παραμένουν ανοικτοί στα συναισθήματα προκειμένου να συλλάβουν τη γνώση τους .

Ένας άλλος πρόσφατος ορισμός των Cooper και Orioli (2005) θεωρούν τη ΣΝ ως την ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους.

Από την παράθεση όλων αυτών των διαφορετικών ορισμών για τη ΣΝ, μέσα από τη σύντομη αυτή βιβλιογραφική διερεύνηση, γίνεται φανερό πως το εύρος των ιδιοτήτων οι οποίες καλύπτονται κάτω από την έννοια της ΣΝ είναι υπερβολικό (Roberts, 2001). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για ένα κατασκευάσμα εννοιολογικά ασαφές, πράγμα το οποίο έχει οδηγήσει, πρόσφατα, ορισμένους μελετητές στο να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα του (Davies, Stankov & Roberts 1998). Οι ερευνητές αυτοί πιστεύουν ότι η ΣΝ ταυτίζεται, σε ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας και προτιμούν να επιστρέψουν πάλι στα αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα της προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004).

Η αντικειμενική και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια το εννοιολογικό περιεχόμενο και οι διαστάσεις της. Αυτό οφείλεται στο ότι, στην πραγματικότητα, δεν αποτελεί αυθύπαρκτη έννοια, αλλά ταυτίζεται, ως ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και, σε μεγαλύτερο βαθμό, με διάφορες διαστάσεις της

προσωπικότητας (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001, Schulte et al., 2004). Από την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους αλλά αλληλοσυμπληρώνονται με τρόπο που καθιστούν δυνατό τον προσδιορισμό κάθε πλευράς αυτής της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής (Ciarrochi et al., 2000, Warwick & Nettelbeck, 2004).

Τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα διαφοροποιούνται και ως προς τον τρόπο με τον οποίο μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004). Τα πρώτα εφαρμόζουν την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης, κατά την οποία τα άτομα καλούνται να παραγάγουν λύσεις σε προβλήματα ή να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με συναισθηματικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια, βαθμολογούνται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσαν, με βάση αντικειμενικά, προκαθορισμένα κριτήρια, όπως συμβαίνει και στα τεστ της γνωστικής νοημοσύνης. Στα μικτά μοντέλα, η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται κυρίως, με βάση την αντίληψη και την προσωπική εκτίμηση που έχουν γι' αυτήν τα ίδια τα άτομα. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων προσώπων για να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου (Bar-On, 2000, Boyatzis et al., 2000).

Οι δύο μέθοδοι, η αντικειμενική μέτρηση και οι αυτοαναφορές (καθώς και οι ετεροαναφορές), αξιολογούν διαφορετικές όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ των οποίων άλλες σχετίζονται με χαρακτηριστικά γνωρίσματα, άλλες με μαθημένες δεξιότητες και άλλες με εγγενείς, ίσως ικανότητες ή προδιαθέσεις (Petrides & Furnham, 2001, Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Στην πραγματικότητα, οι δύο αυτές μέθοδοι αντανακλούν δύο διαφορετικές εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης εκφράζει την αντικειμενική ή πραγματική (actual) συναισθηματική νοημοσύνη και η μέθοδος των αυτοαναφορών την αντιληπτή (perceived) συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et al., 2000). Εναλλακτικά, οι Petrides & Furnham (2000,2001) ονομάζουν την πρώτη «συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα» (ability EI) ή «ως επεξεργασία πληροφοριών» (information- processing EI), και τη δεύτερη «συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα» (trait EI).

Η σχετική έρευνα έδειξε ότι οι δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε σημαντικό βαθμό διακριτές, έχουν διαφοροποιημένα πρότυπα σχέσεων με παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως η ηλικία και το φύλο, καθώς και με ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο

στην πρόβλεψη συμπεριφορών όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η απόδοση στην εργασία, οι διαπροσωπικές σχέσεις κ.α. (Austin, 2004, O'Connor & Little, 2003, Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005).

Οι περισσότερες σχετικές έρευνες, οι οποίες εξετάζαν ενήλικες, έδειξαν ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αντιληπτή, αν και η συνάφεια τους εμφανίζεται χαμηλή (από $r = 0,15$ ως $r = 0,28$, $p < 0,05$). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μια σχετικά μικρή αλληλεπικάλυψη των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Austin, 2004, Bar-On, 2000, Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006, Ciarrochi et al., 2000, Mayer et al., 2000b, 2004, O'Connor & Little, 2003). Αυτό δεν είναι παράξενο, αφού επίσης χαμηλή, αλλά πάντα θετική (γύρω στο $r = 0,30$), παρουσιάζεται και η συνάφεια ανάμεσα στην αντιληπτή και την αντικειμενική γνωστική νοημοσύνη, όπως επισημαίνουν οι Petrides & Furnham (2000). Η ύπαρξη μιας έστω και χαμηλής σχέσης υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι έχουν κάποια ενόραση για το επίπεδο της πραγματικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανότητας. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι η σχέση αυτή είναι πιο ισχυρή στα άτομα με υψηλή από ότι σε εκείνα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Αντίθετα με τον ενήλικο πληθυσμό, οι έρευνες που μελετούν τη σχέση της αντιληπτής με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά και εφήβους δε μας δίνουν μια συστηματική εικόνα. Ορισμένα ευρήματα από έρευνες με παιδιά (Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003) και εφήβους (Πλατσίδου, 2005) έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντίθετα, άλλες έρευνες (Zeidner et al., 2005) βρήκαν μια συνάφεια μέτριου βαθμού μεταξύ των παραπάνω σε άτομα εφηβικής ηλικίας. Μετά το πέρας της εφηβείας, η σχέση ανάμεσα στην αντικειμενική και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να ισχυροποιείται. Σε έρευνα που έγινε σε πρωτοετείς φοιτητές (18 ως 20 ετών), διαπιστώθηκε ότι πολλές από τις διαστάσεις των δύο εκφάνσεων συσχετιζόταν μεταξύ τους σε χαμηλό ως μέτριο βαθμό, αν και το πρότυπο των συσχετίσεων δεν ήταν τόσο σταθερό όσο αναμενόταν (O'Connor & Little, 2003). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετιζόταν μεταξύ τους στην ενήλικη ζωή, αλλά δεν εξακριβώθηκε τι πραγματικά συμβαίνει στην παιδική και την εφηβική ηλικία.

1.3. Θεωρητικά Μοντέλα και τρόποι μέτρησης της ΣΝ

Τα θεωρητικά μοντέλα της ΣΝ μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με α) το που εστιάζουν οι θεωρίες ως προς τον ορισμό της ΣΝ και β) τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των ατομικών διαφορών τους (Καφέτσιος, 2003).

α) Θεωρίες με βάση τον ορισμό της ΣΝ:

Πρώτος ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000), ταξινόμησαν τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ σε δύο γενικές κατηγορίες, στα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα. Μοντέλα ικανότητας ή μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, είναι τα μοντέλα εκείνα που περιγράφουν τη ΣΝ ως νοημοσύνη με την παραδοσιακή έννοια. Οι αντίστοιχες θεωρίες, οι οποίες εκπορεύονται από αυτά τα μοντέλα, υποστηρίζουν ότι η ΣΝ συνίσταται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων οι οποίες επικεντρώνονται στην ικανότητα τους να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες συναισθηματικές πληροφορίες (Mayer & Salovey, 1997).

Μικτά μοντέλα ή κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα, είναι τα μοντέλα εκείνα τα οποία περιγράφουν τη ΣΝ ως μια σύνθετη εννοιολογική σύλληψη, η οποία απαρτίζεται από διάφορες συναισθηματικές ικανότητες, προερχόμενες από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις διαθέσεις της προσωπικότητας. Συνεπώς, τα μικτά μοντέλα ερμηνεύουν τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές-συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000) με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001), οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης τους στο εκάστοτε πεδίο δραστηριοποίησης (Goleman, 1998).

Πρόσφατα, ορισμένοι θεωρητικοί (Petrides & Furnham, 2000), ανέπτυξαν μια άλλη κατηγοριοποίηση μοντέλων για τη ΣΝ, συγκεντρώνοντας όλες τις υπάρχουσες εννοιολογικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της ΣΝ. Συγκεκριμένα, οι Petrides και Furnham (2000) διαφοροποιούν μεταξύ της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, η οποία προσδιορίζεται από ένα σύνολο μεταβλητών της προσωπικότητας οι οποίες απορρέουν από τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ (Bar-On, 1997-Goleman, 1998) και της ΣΝ ως επεξεργασία πληροφοριών, η οποία

προσδιορίζεται από μοντέλα τα οποία προσπαθούν να ενσωματώσουν τη ΣΝ στη γενική ψυχομετρική δομή της νοημοσύνης (Mayer et al, 1999).

β) Ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία αξιολογούν τη ΣΝ:

Η εμφάνιση διαφορετικών μοντέλων για τη ΣΝ αποδεικνύεται και από την ανάπτυξη αρκετά διαφορετικών εργαλείων για την αξιολόγηση της (BarOn, 1997, Zeidner et al, 2003). Συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, είτε αυτοαναφοράς, είτε εργαλεία τα οποία βασίζονται στη μέγιστη απόδοση του ατόμου (Ciarrichi et al, 2001). Τα εργαλεία αυτοαναφοράς ζητούν από τα ίδια τα άτομα να εκτιμήσουν το επίπεδο της ΣΝ τους. Για το λόγο αυτό, η ΣΝ η οποία προκύπτει από τα εργαλεία αυτοαναφοράς αποκαλείται αντιληπτική ή αντιλαμβανόμενη ΣΝ (Πλατσίδου, 2005). Τα εργαλεία μέτρησης της μέγιστης απόδοσης βασίζονται στην αντικειμενική μέτρηση της απόδοσης της νοητικής ικανότητας. Ειδικότερα, τα εργαλεία αυτά αποτελούνται από ερωτήσεις ή δοκιμασίες τις οποίες καλούνται να επιλύσουν οι συμμετέχοντες δίνοντας απαντήσεις οι οποίες συγκρίνονται με τα συναινετικά και τα βασισμένα στις απαντήσεις των ειδικών κριτηρίων βαθμολόγησης (Mayer et al, 1999). Για το λόγο αυτό, η ΣΝ η οποία προκύπτει από τη μέτρηση αυτή αποκαλείται αντικειμενική ΣΝ. Υπάρχει και μια άλλη κατηγορία εργαλείων μέτρησης της ΣΝ (Πλατσίδου, 2004), η οποία εμπεριέχεται στα εργαλεία αυτοαναφοράς, τα τεστ των 360 μοιρών, τα οποία όμως βασίζονται σε αναφορές τρίτων (π.χ. δάσκαλοι, γονείς, κ.α.) για την εκτίμηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών τα οποία διαθέτουν οι συμμετέχοντες στη μέτρηση της ΣΝ (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) υποστηρίζουν ότι η ΣΝ των ατόμων, η οποία αξιολογείται με εργαλεία αυτοαναφοράς, φιλτράρεται μέσω της εικόνας την οποία έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους και παρέχεται υπό αυτήν την έννοια μια ένδειξη των πεποιθήσεων τους για τη ΣΝ την οποία διαθέτουν, δηλαδή για την αντιλαμβανόμενη ΣΝ τους, παρά για την πραγματική τους ικανότητα. Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) έχουν επισημάνει ότι τα εργαλεία αυτοαναφοράς μπορούν να αξιολογήσουν πιο άμεσα την εσωτερική εμπειρία των ατόμων, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική τους σκέψη, κάτι το οποίο δεν ήταν εύκολο να αξιολογηθεί από τα εργαλεία αντικειμενικής απόδοσης. Επιπλέον, οι δύο αυτές προσεγγίσεις όσον αφορά στη μέτρηση της ΣΝ είναι περισσότερο συμπληρωτικές παρά αντιφατικές μεταξύ τους (Ciarrichi et al, 2000). Ακολούθως, θα περιγραφούν οι πιο

αντιπροσωπευτικές θεωρίες από όλες τις κατηγορίες των θεωρητικές μοντέλων της ΣΝ, καθώς και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για τη μέτρηση της. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Mayer, Salovey και Caruso, κατέληξαν στο θεωρητικό μοντέλο της ικανότητας της ΣΝ (1999, 2002). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ΣΝ θεωρείται ένα είδος νοημοσύνης και περιλαμβάνει διάφορες γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες αντιπροσωπεύουν τέσσερις διαστάσεις: την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (συναισθηματική διευκόλυνση), την κατανόηση και την διαχείριση των συναισθημάτων.

1.3.1. Το μοντέλο Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On

Ο Bar-On (1997) επικεντρώθηκε στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της ΣΝ. Το μοντέλο του προσδιορίζει και αξιολογεί ένα σύνολο από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες αποδίδει στη ΣΝ. Θεωρεί ότι η ΣΝ επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων. Οι ικανότητες αυτές οργανώνονται σε πέντε γενικές κατηγορίες και η κάθε μία κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες ή ικανότητες. Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων είναι οι εξής: α) οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες, όπως : συναισθηματική αυτοεπίγνωση, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμό, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία, β) οι διαπροσωπικές ικανότητες, όπως : ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα, γ) η ικανότητα προσαρμογής, όπως : ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας, ευελιξία, δ) η διαχείριση του άγχους αναφέρεται σε δεξιότητες όπως : αντοχή στο στρες, έλεγχο των παρορμήσεων και ε) η γενική διάθεση, όπως : η ευτυχία, η αισιοδοξία (Πλατσίδου, 2004). Ο Bar-On υποστηρίζει ότι η ΣΝ αναπτύσσεται διαχρονικά και μπορεί να βελτιωθεί μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και θεραπείας. Ο Bar-On (1997), ανέπτυξε το πρώτο επιστημονικά επικυρωμένο εργαλείο μέτρησης της ΣΝ. Επίσης, ήταν ο πρώτος που εφηύρε τον όρο Συναισθηματικό Πηλίο (EQ), σε αναλογία με το Νοητικό Πηλίο (IQ) της Γενικής Νοημοσύνης. Υποστηρίζοντας δε τη χρήση του Δείκτη ΣΝ αντίστοιχα με το Δείκτη Νοημοσύνης για τη μέτρηση της Γνωστικής Νοημοσύνης,

κατασκεύασε τον Κατάλογο Συναισθηματικού Πηλίκου (EQ-I, Emotional Quotient Inventory).

1.3.2. Το μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman

Στο μοντέλο του ο Goleman (1998) εστιάζει στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Υποστηρίζει ότι η ΣΝ επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων (υγεία, μάθηση, συμπεριφορά, σχέσεις) και είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας και της ικανότητας τους για επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ΣΝ αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν συνολικά 25 συναισθηματικές δεξιότητες. Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων είναι οι εξής: α) η αυτοεπίγνωση (self-awareness), η οποία αναφέρεται στην επίγνωση, αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση των ατόμων για τα συναισθήματα τους, β) ο αυτοέλεγχος (self-regulation), ικανότητα η οποία αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ενσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα των ατόμων, γ) τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), τα οποία αφορούν στην τάση των ατόμων προς επίτευξη των στόχων τους, τη δέσμευση τους, την πρωτοβουλία και αισιοδοξία τους, δ) η ενσυναίσθηση (empathy), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τους άλλους, να τους παρέχουν υπηρεσίες, να βοηθούν στην ανάπτυξη τους και να αποδέχονται την διαφορετικότητα τους, ε) οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills), οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες των ατόμων να επηρεάζουν και να επικοινωνούν με τους άλλους, να ηγούνται, να προωθούν αλλαγές, να χειρίζονται διαφωνίες, να καλλιεργούν δεσμούς, να προωθούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Goleman, 1998). Σύμφωνα με τον Goleman, από τη ΣΝ ενός ατόμου εξαρτάται και η συναισθηματική του επάρκεια, η ικανότητα του δηλαδή για να εμφανίσει υψηλές επιδόσεις σε κάθε στόχο που βάζει (Πλατσίδου, 2004).

1.3.3. Το μοντέλο του Cooper

Σύμφωνα με το μοντέλο του Cooper (1997), η ΣΝ επεκτείνεται πέρα από τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας και διερευνάται σε σχέση με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Στο μοντέλο αυτό, η ΣΝ απαρτίζεται από πέντε γενικότερες διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από άλλες συνιστώσες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις είναι: α) το συνηθισμένο περιβάλλον, με συνιστώσες τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις τις οποίες αντλούν τα άτομα από το περιβάλλον τους, β) η συναισθηματική συνειδητοποίηση των ατόμων, η οποία αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των άλλων και την εκφραστικότητα των συναισθημάτων τους, γ) η ανταγωνιστικότητα των ατόμων, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα τους να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν, τη δημιουργικότητα τους, την αντοχή τους κ.α., δ) οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων, οι οποίες αναφέρονται στις προσδοκίες τους, τη συμπόνια, τη διαίσθηση τους, την εμπιστοσύνη, το ατομικό τους δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού τους και τέλος, ε) η γενική κατάσταση της υγείας και η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων των ατόμων, καθώς και η άριστη επίδοση τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους (Πλατσίδου, 2004). Για τη μέτρηση της ΣΝ, ο Cooper και ο Sawaf, κατασκεύασαν μια κλίμακα, το Χάρτη Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map). Ο EQ-χάρτης θεωρείται εργαλείο 360 μοιρών, γνωστό ως όργανο «ευρέως φάσματος», το οποίο αξιολογεί ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Αποτελείται από 21 κλίμακες και έχει συνολικά 96 θέματα για τη μέτρηση όλων των σημαντικών διαστάσεων της ΣΝ. Οι σημαντικότερες διαστάσεις της είναι οι εξής: Ανάγνωση των βασικών συναισθημάτων, οι ικανότητες, οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων οι σχετικές με τα συναισθήματα. Ειδικότερα, το εργαλείο EQ-Map επιτρέπει τη διερεύνηση της ΣΝ ξεκινώντας από τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες των ατόμων με βάση την επίδοση τους σε διαφορετικούς στόχους, προσδιορίζοντας κατά συνέπεια τα ατομικά και διαπροσωπικά στάδια τα οποία πρέπει να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν στην επιτυχία (Cooper & Sawaf, 1997). Αν και η αξιοπιστία του εργαλείου είναι αμφισβητήσιμη, χρησιμοποιείται συχνά σε διοικητικά πλαίσια στις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά.

1.3.4. Το μοντέλο της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας

Οι Petrides και Furnham (2000) πρότειναν μια εννοιολογική διάκριση μεταξύ των μοντέλων τα οποία θεωρούν τη ΣΝ ως νοητική ικανότητα και αναφέρονται στη συναισθηματική ευφυΐα των ατόμων και των μοντέλων τα οποία θεωρούν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και αναφέρονται στη συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα και συμπεριφορά των ατόμων (π.χ. ενσυναίσθηση). Σύμφωνα με τους παραπάνω, τα άτομα με υψηλή ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας τους πιστεύουν ότι έχουν επαφή με τα συναισθήματα τους και μπορούν να τα ρυθμίζουν, με τρόπο ώστε να τους εξασφαλίζουν την ευημερία στη ζωή τους. Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (BarOn, 1997), ενώ η ΣΝ ως νοητική ικανότητα, δηλαδή γνωστική και συναισθηματική ικανότητα, αξιολογείται με τεστ αντικειμενικής μέτρησης ή μέγιστης απόδοσης (Mayer, Caruso & Salovey, 2000, 2004). Τα παραπάνω τεστ αποτελούνται από ερωτήσεις αξιολόγησης της επίδοσης των ατόμων σε διάφορες δοκιμασίες οι οποίες αναφέρονται σε συναισθήματα και βαθμολογούνται με αντικειμενικά, προκαθορισμένα κριτήρια, όπως συμβαίνει και με τα τεστ γνωστικής νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2001). Πρόσφατα, οι Petrides και Furnham (2000, 2001, 2003) επισημαίνουν ότι οι δύο αυτές εννοιολογικές διακρίσεις της ΣΝ μπορεί, όχι μόνο να μην αποκλείσουν η μία την άλλη, αλλά και να συνυπάρχουν. Άλλοι πάλι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δύο αυτές εννοιολογικές προσεγγίσεις της ΣΝ εμφανίζονται ως συμπληρωματικές και όχι τόσο αντιφατικές. (Ciarrrochi et al, 2000). Παρ' όλα αυτά υπάρχουν πολύ λίγα ερευνητικά στοιχεία τα οποία μπορούν να επιβεβαιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Ορισμένα από αυτά τα στοιχεία, διατυπώνουν οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004, 2007), σε πρόσφατες ερευνητικές τους εργασίες, όπου επιβεβαιώνουν τη σχέση ανάμεσα στα μοντέλα ΣΝ ως νοητική ικανότητα και τα μοντέλα ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας με την ανάδειξη συνολικά 15 όψεων- εκφάνσεων της ΣΝ οι οποίες εμπεριέχονται και στις δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις.

Οι Petrides & Furnham (2000, 2001) και οι Petrides και συν. (2004) υποστηρίζουν ότι, στην πραγματικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε δύο είδη. Το καθένα αφορά σε μια διαφορετική πλευρά αυτής της σύνθετης έννοιας και ακολουθεί διαφορετική μέθοδο για τη μέτρηση της.

Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα (cognitive-emotional ability) και αφορά στην πραγματική ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Αυτό το είδος αναφέρεται σε μια γνωστικού τύπου συναισθηματική νοημοσύνη. Η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνωστική ικανότητα είναι η αντικειμενική μέτρηση, δηλαδή τα έργα που εξετάζουν την επίδοση με βάση αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης.

Το δεύτερο είδος αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait emotional intelligence), ή ως συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (emotional self-efficacy) και αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις και διαθέσεις που έχει κανείς για την συναισθηματική του κατάσταση και λειτουργικότητα. Το είδος αυτό της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται αρκετά με την προσωπικότητα. Ο καλύτερος τρόπος για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η μέθοδος των αυτοαναφορών.

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait EI) που περιλαμβάνει το μοντέλο των Petrides & Furnham (2004).

Διαστάσεις	Όσοι διαθέτουν σε υψηλό βαθμό αυτήν τη διάσταση, εκτιμούν για τον εαυτό τους ότι...
Προσαρμοστικότητα	Είναι ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες.
Διεκδικητική συμπεριφορά	Είναι ευθείς, ειλικρινείς και διατεθειμένοι να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους.
Αντίληψη συναισθημάτων (του εαυτού και των άλλων)	Είναι σαφείς σε ότι αφορά στα συναισθήματα, τα προσωπικά και των άλλων.
Έκφραση των συναισθημάτων	Είναι ικανοί να εκφράζουν και να μεταδίδουν τα συναισθήματά τους στους άλλους.
Διαχείριση των συναισθημάτων (των άλλων)	Είναι ικανοί να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.
Ρύθμιση συναισθημάτων	Είναι ικανοί να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους συναισθήματα.
Παρορμητικότητα (χαμηλή)	Είναι στοχαστικοί και λιγότεροι επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις παρορμήσεις τους.
Διαπροσωπικές σχέσεις	Είναι ικανοί να έχουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.
Αυτοεκτίμηση	Είναι επιτυχημένοι και με αυτοπεποίθηση.
Αυτό- παρακίνηση	Διαθέτουν κίνητρα και δεν παραιτούνται εύκολα, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
Κοινωνική επίγνωση	Είναι ικανοί να αναπτύσσουν κοινωνικά

	δίκτυα και διαθέτουν άριστες κοινωνικές δεξιότητες.
Διαχείριση του άγχους	Είναι ικανοί να αντέχουν στην πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους.
Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα	Είναι ικανοί να μπαίνουν στη θέση του άλλου.
Ευτυχία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα	Είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι με τη ζωή τους.
Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα	Έχουν πεποίθηση ότι όλα θα πάνε καλά και τείνουν να βλέπουν τη θετική πλευρά των πραγμάτων.

Petrides, Furnham & Frederickson, (2004)

Οι Petrides & Furnham (2004) επικεντρώνουν τη μελέτη τους στο δεύτερο είδος συναισθηματικής νοημοσύνης, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Μέσα από μια ανάλυση περιεχομένου που εφάρμοσαν στα πιο περιβλεπτα μοντέλα που υπάρχουν για τη συναισθηματική νοημοσύνη, κατέληξαν σε 15 διαστάσεις (όψεις) που είναι κοινές σε πολλά από αυτά (πίνακας 1). Οι διαστάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για το δικό τους μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως ένα σύνολο από συναισθηματικές διαθέσεις και προσωπικές εκτιμήσεις, οι οποίες αφορούν σε συναισθήματα και μπορούν να αξιολογηθούν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών. Αυτός ο εννοιολογικός ορισμός είναι συμβατός με την (εγγενώς) υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας, αφού το κάθε άτομο βιώνει μια προσωπική συναισθηματική κατάσταση με τον δικό του τρόπο και είναι το μόνο που μπορεί να δώσει πληροφορίες γι' αυτή. Το μοντέλο περιγράφεται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Στην πραγματικότητα, το μοντέλο των Petrides & Furnham (2004) δεν εισήγαγε έναν καινούργιο ορισμό ή διάσταση στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό που έκανε ήταν ότι ενσωμάτωσε με συστηματικό τρόπο πολλά από τα υπάρχοντα εμπειρικά ευρήματα και τις θεωρητικές απόψεις (που αναφέρονταν σε προσωπικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά και όχι σε συναισθηματικές γνωστικές ικανότητες) και τα ενέταξε κάτω από τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα δεν αποτελεί ένα είδος νοημοσύνης με την παραδοσιακή έννοια. Ο όρος που μπορεί καλύτερα να περιγράψει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα. Σημειώνουν, ωστόσο, ότι οι παραπάνω όροι μπορούν να

χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ότι, εφόσον οι έννοιες ορίζονται με επιστημονικό έγκυρο τρόπο, οι ονομασίες τους έχουν δευτερεύουσα σημασία.

Μέσα από έναν σημαντικό αριθμό ερευνών και δημοσιεύσεων, οι Petrides & Furnham (2004) έδωσαν έμφαση στο να αναδείξουν την εγκυρότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα σε σχέση με την προβλεπτική ικανότητα για την ανθρώπινη συμπεριφορά που έχουν άλλες σχετικές έννοιες και την χρησιμότητα της τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και ως προς ποικίλες εφαρμογές (Petrides & Furnham, 2001, 2003, Petrides, Perez-Gonzalez & Furnham, 2007). Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η διάκριση που εισήγαγαν της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνωστική ικανότητα και ως χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι συναφής με την εμπειρική διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική (actual) και την αντιληπτή (perceived) συναισθηματική νοημοσύνη, αντίστοιχα, που έχουν κάνει άλλοι ερευνητές (Ciarrochi et al., 2000), για να διακρίνουν την πλευρά της έννοιας που αξιολογείται με την αντικειμενική μέθοδο από εκείνη που αξιολογείται με τη μέθοδο των αυτοαναφορών. Το μοντέλο των Petrides & Furnham (2004) δίνει μια συστηματική θεωρητική και εμπειρική βάση σε αυτήν την διάκριση.

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides, 2001, Petrides et al., 2007). Στη σημερινή του μορφή (Petrides, 2009) το TEIQue v.1.50 περιλαμβάνει 153 προτάσεις με τις οποίες ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο (που παρουσιάζονται στον πίνακα 1), ως προς τέσσερις πιο γενικούς παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) και ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Το ερωτηματολόγιο κυκλοφορεί και σε μια πιο σύντομη έκδοχή (το TEIQue-SF) που περιλαμβάνει 30 προτάσεις, οι οποίες δίνουν μετρήσεις για τους τέσσερις παραπάνω γενικούς παράγοντες και τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Το TEIQue-SF παρατίθεται στο παράρτημα. Επίσης, διατίθενται δύο εκδόσεις του ερωτηματολογίου για εφήβους ηλικίας 13-17 ετών, μια διευρυμένη (το TEIQue-ASF, με 153 προτάσεις) και μια σύντομη (το TEIQue-ASF, με 30 προτάσεις), το οποίο χορηγήθηκε στην παρούσα έρευνα και παρατίθεται στο παράρτημα. Για τα μικρότερα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών, υπάρχει το TEIQue-CF (με 75 προτάσεις) και το πιο σύντομο TEIQue-CSF (με 36 προτάσεις). Τέλος, με βάση το ίδιο μοντέλο, οι ερευνητές έχουν σχεδιάσει και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, όπου εκτιμάται η συναισθηματική νοημοσύνη

κάποιου από άλλα άτομα που τον /την γνωρίζουν. Το TEIQue-360 είναι η διευρυμένη έκδοση (με 153 προτάσεις) και το TEIQue-360S η σύντομη (15 προτάσεις). Όλα τα ερωτηματολόγια που κατασκευαστήκαν από τον Petrides (2009) ακολουθούν παρόμοια δομή. Εκείνο που, προς το παρόν, έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο και για το οποίο υπάρχουν τα περισσότερα βιβλιογραφικά στοιχεία είναι το TEIQue, στη διευρυμένη ή τη σύντομη μορφή του. Το TEIQue έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (εγκυρότητα και αξιοπιστία) (Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy, 2007, Petrides et al, 2007). Έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, μεταξύ αυτών και στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Η διάθεση του είναι ελεύθερη για ερευνητικούς σκοπούς (βλ. προσωπική ιστοσελίδα του Petrides, <http://www.psychometriclab.com>).

1.4. Ερωτηματολόγιο της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας (TEIQue)

Το πιο εύχρηστο εργαλείο μέτρησης αυτής της ΣΝ είναι το ερωτηματολόγιο της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (TEIQue, Trait Emotional Intelligence Questionnaire), το οποίο διατίθεται σήμερα σε 15 γλώσσες (Petrides, 2007). Το TEIQue παρέχει κάποια λειτουργικότητα στο μοντέλο του Petrides και των συναδέλφων του εκλαμβάνοντας τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Furnham & Petrides, 2003). Το test αποτελείται από 15 υποκλίμακες και από 153 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες: ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue διερευνήθηκαν σε σχετικά πρόσφατη μελέτη (Petrides, Perez & Furnham, 2003) με γαλλόφωνο πληθυσμό, όπου αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανομημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξης του 0.85. Οι ερευνητές βρήκαν επίσης ότι τα αποτελέσματα του TEIQue ήταν ανεξάρτητα από εκείνα τα οποία προέκυψαν από το γνωστικό τεστ του Raven SPM και συγκεκριμένα στη δοκιμασία του μη λεκτικού συλλογισμού, γεγονός το οποίο υποστηρίζει την άποψη της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας σε αντιδιαστολή με την άποψη της ΣΝ ως έναν τύπο της γνωστικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα από το TEIQue συσχετίστηκαν θετικά με ορισμένες διστάσεις της προσωπικότητας, όπως

την αισιοδοξία, την ευχαρίστηση, την ειλικρίνεια, την ενσυνειδησία, ενώ συσχετίστηκαν αρνητικά με άλλους παράγοντες, όπως η αλεξιθυμία και η νεύρωση. Πρόσφατα, έγινε η προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολογίου TEIQue V.1.00 και V.1.50, και της εκτεταμένης και της σύντομης έκδοσης της.

1.5. Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους.

Τα προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά και τους εφήβους είναι περισσότερο πρακτικά προσανατολισμένα και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης (Πούλου, 2009, Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λαμπροπούλου & Λικιτσάκου, 2009). Συνήθως, περιλαμβάνουν μια θεωρητική κατάρτιση σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες στις οποίες θα εστιάσει η παρέμβαση και ακολουθεί η πρακτική εκπαίδευση με τη βιωματική εφαρμογή σχετικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Το εκπαιδευτικό υλικό πολλών προγραμμάτων έχει δημοσιευτεί σε βιβλία, ή είναι διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο. Μια σύντομη ανασκόπηση ορισμένων προγραμμάτων παρέμβασης που διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν οι Πράσσου & Γιαννακόπουλος (2008).

Αρκετά προγράμματα ακολουθούν, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, μια συστηματική μεθοδολογία κατά το σχεδιασμό και την εκπόνηση τους και περιλαμβάνουν μια αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους που, όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι περιορισμένη και ενδεικτική. Γενικά, στον ελληνικό χώρο, τα διαθέσιμα προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης που απευθύνονται στην τυπική εκπαίδευση είναι πιο καλά σχεδιασμένα και επιστημονικά τεκμηριωμένα, σε σύγκριση με αυτά που απευθύνονται στον εργασιακό χώρο. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποια προγράμματα που αφορούν (άμεσα ή έμμεσα) στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και απευθύνονται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

1.5.1 Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο

Το πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής αγωγής και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο σχεδιάστηκε από την Χατζηχρήστου και την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Χατζηχρήστου, 2009). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, το οποίο αποσκοπεί στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο σχολικού περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων μέσα στη σχολική τάξη, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας. Εφαρμόζεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μετά από εξειδικευμένη κατάρτιση και απευθύνεται σε όλον τον μαθητικό πληθυσμό, ή σε μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν ή έχουν εκδηλώσει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.

Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος αποτελείται από επτά θεματικές ενότητες: δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, διαστάσεις της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμηση, αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, διαφορετικότητα και πολιτισμός και στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό απευθύνεται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Χατζηχρήστου, 2004). Ειδικότερα, το πρόγραμμα υλοποιείται μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που γίνονται μέσα στην τάξη και απευθύνονται σε διάφορους ειδικούς στόχους, όπως στην γνωριμία των μαθητών με τον κόσμο των συναισθημάτων (π.χ. ανάπτυξη του λεξιλογίου των συναισθημάτων, διαφοροποίηση μεταξύ ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, αποδοχή όλων των συναισθημάτων), στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων με ποικίλους τρόπους (λεκτικούς ή μη λεκτικούς) και στην κατανόηση ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλες καταστάσεις. Στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος, διεξάγεται συζήτηση με τους μαθητές με τη βοήθεια διάφορων τεχνικών (όπως καταγιγισμός ιδεών, ανοικτές ερωτήσεις, βιωματικά παιχνίδια κ.α.), οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις, τις γνώσεις και τους προβληματισμούς τους. Το πρακτικό μέρος αποτελείται από δραστηριότητες οι οποίες γίνονται με γραπτές και προφορικές

ασκήσεις (όπως παιχνίδια ρόλων, μιμητικά παιχνίδια, πινακίδες μηνυμάτων και ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού). Ακολουθεί συζήτηση για το πώς σχετίζεται η κάθε δραστηριότητα με την καθημερινή μας ζωή.

Ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αξίζει να αναφερθεί η εμπειρία από την εφαρμογή του σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου που έγινε από τον Τομέα Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Την πρώτη χρονιά της εφαρμογής του προγράμματος (2001-2002) συμπεριλήφθηκαν οι θεματικές ενότητες: επικοινωνία, αυτοαντίληψη και αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων. Τη δεύτερη χρονιά συμπεριλήφθηκαν ακόμα δύο ενότητες: στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και επίλυση συγκρούσεων. Η αξιολόγηση που έγινε στο τέλος του προγράμματος έδειξε ότι ήταν επιτυχημένο ως προς την επίτευξη των αρχικών στόχων του.

1.5.2. Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο

Πρόκειται για έναν οδηγό δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκε από τους Gray & Weare (2000). Αναπτύχθηκε στα πλαίσια μιας σειράς ερευνών που μελετούσαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και όλων εκείνων που ασχολούνται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Ο οδηγός απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και έχει ως στόχο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες που, στη συνέχεια, θα τους επιτρέψει να εφαρμόζουν στη σχολική τάξη εκπαιδευτικές μεθόδους ενεργητικής μάθησης, οι οποίες προάγουν στους μαθητές την καλή επικοινωνία, την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση, την διεκδικητικότητα και συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση του άγχους και της αλλαγής. Στη χώρα μας, ο οδηγός αυτός εφαρμόστηκε σε ένα τετραετές πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας στις σχολικές κοινότητες των νοτιοανατολικών Κυκλάδων (Σώκου, 2004). Σκοπός του προγράμματος ήταν η εξοικείωση της σχολικής κοινότητας με την ψυχική υγεία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση της, η διάχυτη της ενημέρωσης για τις υπηρεσίες και τους ειδικούς σε θέματα ψυχικής υγείας και η κοινωνική ένταξη και αποδοχή των

ανθρώπων με χρόνια ή παροδικά προβλήματα ψυχικής υγείας. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την εκπαίδευση τους χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες όπως βιωματικά σεμινάρια, επιμόρφωση με ενεργητικές- συμμετοχικές μεθόδους μάθησης, παιχνίδι ρόλων, καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση, επιστημονική εισήγηση κ.α. Ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος τα αποτελέσματα από τον πρώτο χρόνο της εφαρμογής του (σχολική χρονιά 2003-2004) είναι ενθαρρυντικά (Σώκου, 2004).

1.5.3. Το Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων

Το πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων «Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς» σχεδιάστηκε από τους Τριλίβα και Chimenti (1998). Είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για παιδιά προεφηβικής ηλικίας. Έχει τη μορφή εγχειριδίου με οργανωμένα μαθήματα, το οποίο απευθύνεται σε ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργικούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στη σχολική τάξη. Το πρόγραμμα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη στην ανάπτυξη ορισμένων ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων που μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και των συγκρούσεων, την προώθηση της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού των άλλων και τη μείωση ή την πρόληψη προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Το περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι οργανωμένο σε 10 κεφάλαια, τα οποία περιλαμβάνουν ένα βασικό θεωρητικό μέρος, για να βοηθήσει ο συντονιστής της ομάδας να καταλάβει το σκοπό και το περιεχόμενο της παρέμβασης και πλούσιο υλικό που διευκολύνει την άμεση παρουσίαση του κάθε θέματος (π.χ. δραστηριότητες, ασκήσεις, θέματα για συζήτηση, παιχνίδια ρόλων κ.α.). για τον σκοπό αυτόν, το εγχειρίδιο συνοδεύεται από το «Τετράδιο Δραστηριοτήτων» που απευθύνεται στο μαθητή (Τριλίβα & Chimenti, 1998). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει θέματα όπως: πηγές θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς, το σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης για την επερχόμενη πρόκληση, ο έλεγχος του θυμού, υπεράσπιση των δικαιωμάτων, συνεργασία και ανταγωνισμός, συλλογικά παιχνίδια.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων δεν έχει ελεγχθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του, όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε.

1.5.4. Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα

Πρόκειται για ένα χρήσιμο εγχειρίδιο τεχνικών για ειδικούς (ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς κ.α.) που συντονίζουν ομάδες εφήβων, με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επιδεξιότητας και επάρκειας μέσα από την καλλιέργεια της αυτογνωσίας, της αυτοκυριαρχίας και της αυτοεκτίμησης. Δημιουργοί και αυτό του εγχειριδίου είναι οι Τριλίβα και Chimienti (2000). Το περιεχόμενο του είναι οργανωμένο σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει μια εισαγωγή σε θέματα συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης κ.α. Περιλαμβάνει, επίσης, οδηγίες και συμβουλές προς τους συντονιστές των ομάδων, με στόχο την εφαρμογή των τεχνικών για την κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση των εφήβων τους. Η δεύτερη ενότητα είναι οργανωμένη σε 11 κεφάλαια που αφορούν σε διάφορες τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας, όπως διαχείριση συναισθημάτων, θυμός και επιθετικότητα, διαπροσωπικές συγκρούσεις, δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοεκτίμηση, ανθρώπινη διαφορετικότητα, αξίες και αντιμετώπιση της πίεσης από τους συνομηλίκους. Οι τομείς αυτοί προσεγγίζονται με διάφορους τρόπους: ομαδικές δραστηριότητες, αυτοαξιολόγηση με ερωτηματολόγια, παιχνίδια, σχέδια- πόστερ κ.α. Όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα, δεν εντοπίστηκαν μελέτες που να αφορούν στην εφαρμογή και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων που παρουσιάζει το εγχειρίδιο.

1.5.5. Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σχεδιάστηκε από τη Πλωμαρίτου (2004) και απευθύνεται σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται γύρω από ορισμένα βασικά συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, έκπληξη, φόβος, αηδία. Η δομή του αποτελείται από τρεις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα βασίζεται στη συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό θεωρείται βασικό βήμα για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτο-αποκάλυψης των παιδιών. Οι προτάσεις έχουν ως κύριο θέμα τους τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού, την οικογένεια, την φιλία, τα συναισθήματα τους τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Στόχος αυτής της ενότητας είναι να βοηθήσει τα παιδιά στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων τους και την ανάπτυξη του σχετικού λεξιλογίου.

Η δεύτερη ενότητα βασίζεται στην αφήγηση 16 ιστοριών που η καθεμιά έχει ως κεντρικό της θέμα ένα συγκεκριμένο ερέθισμα (π.χ. αγάπη, απογοήτευση, απόρριψη, ενοχή, επιθετικότητα, ευγνωμοσύνη, ζήλια, μοναξιά, περηφάνια, φόβος, χαρά). Μετά από κάθε ιστορία, ακολουθούν σχετικές ερωτήσεις και δραστηριότητες όπως ο «Κρυμμένος Θησαυρός» που στόχο έχει να βοηθήσει την κατανόηση των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που μπορούν τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές τους να επηρεάσουν τους άλλους, η δραματοποίηση και η παντομίμα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτοαποδοχής και της καλής συνεργασίας, το «Γράμμα» για την ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου σχετικά με τη επίλυση προβλημάτων και το χειρισμό των συναισθημάτων και το «Σχέδιο Συναισθηματικής Συνειδητοποίησης» για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και τη βελτίωση της αυτο-εικόνας τους.

Τέλος, η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει έναν χάρτη με διάφορα συναισθήματα που μπορεί να αναρτηθεί στη σχολική αίθουσα ή στο παιδικό δωμάτιο. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η εξάσκηση των παιδιών στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το πρόγραμμα έχει δοκιμαστεί στη Μ. Βρετανία, την Αμερική και την Αυστραλία με πολύ θετικά αποτελέσματα. Με την πάροδο του χρόνου, σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοεικόνας και άλλων συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών. Θα πρέπει, όμως να επισημανθεί και πάλι η έλλειψη (αλλά και η ανάγκη παροχής) ερευνητικών στοιχείων για μια έγκυρη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής του παρόντος και άλλων συναφών προγραμμάτων.

1.5.6. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο την καλλιέργεια συναισθημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Δημιουργήθηκε από τις Αναγνωστοπούλου, Τριλίβα και Χατζηνικολάου (2007) και κυκλοφορεί σε DVD. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εθελοντικά εκπαιδευτικοί από 10 σχολικές μονάδες του ανατολικού νομού Θεσσαλονίκης και 265 μαθητές. Διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2006-2007. Η εκπαιδευτική παρέμβαση εστίαζε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των στρατηγικών ακρόασης, των ικανοτήτων επικοινωνίας και ομαδικής συνεργασίας στα παιδιά. Διενεργούνται μέσα από βιωματικές και γραπτές ασκήσεις, ζωγραφική, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων κ.α.

Ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές αξιολογήσεις από τον έλεγχο που έγινε αμέσως μετά τη λήξη της τρίμηνης παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ότι οι μαθητές σημείωσαν μια σημαντική βελτίωση στην έκφραση των συναισθημάτων, την ανάληψη κοινωνικής δράσης (ενσωμάτωση των διαφορετικών ατόμων και λεκτική αντιπαράθεση με τους άλλους, όταν χρειάζεται) και την αναγνώριση της αξίας και της φιλίας. Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι ο έλεγχος που έγινε αφορούσε μόνο στα άμεσα και όχι και στα μακροπρόθεσμα οφέλη της παρέμβασης.

Κεφάλαιο 2: Συναισθηματική διάσταση στη συμπεριφορά των εφήβων και Εννοιολογικές διασαφήσεις

2.1 Έφηβοι και Σχολικό περιβάλλον

Οι έφηβοι περνούν καθημερινά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο. Οι σχέσεις τους με τους καθηγητές, τους συμμαθητές και το γενικότερο κλίμα του σχολείου ασκούν σημαντική επίδραση στην προσωπικότητα και την ψυχική υγεία των μαθητών (Samdal et al, 1998). Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά αντισταθμίζοντας ελλείψεις οι οποίες ενδέχεται να υπάρχουν στην οικογένεια. Αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο στον οποίο αναπτύσσονται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση στους εφήβους μαθητές και γίνεται σε αυτό ο προσανατολισμός των ενδιαφερόντων και η επιλογή των στόχων που λειτουργούν καθοριστικά στο επαγγελματικό και στο κοινωνικό τους μέλλον (Battistich et al, 1997). Είναι επομένως αναμενόμενο στο σχολείο να διαμορφώνονται συμπεριφορές που συνδέονται με τη ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων.

Ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον αποτελεί πλαίσιο ανάπτυξης υγιούς συμπεριφοράς και αύξησης του αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή. Οι έφηβοι που απολαμβάνουν τη σχολική εμπειρία έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αναφέρουν καλό επίπεδο προσωπικής υγείας (Ducan et al, 2000). Αντίθετα, οι μαθητές που δεν αντλούν ευχαρίστηση από το σχολείο είναι πιθανό να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, να νοιώθουν πιο συχνά και πιο έντονα αισθήματα πίεσης από τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και να αναφέρουν σε υψηλότερο ποσοστό από τους υπόλοιπους μαθητές υποκειμενικά ενοχλήματα υγείας.

Οι σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα ασφάλειας που νοιώθουν οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, που με τη σειρά του συνδέεται με την ικανοποίηση τους από το σχολείο (Nation et al, 2007). Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι ασφάλεια νιώθουν οι μαθητές όταν οι καθηγητές είναι υποστηρικτικοί, δίκαιοι, δεν επιδεικνύουν αυταρχισμό και οι προσδοκίες τους για τις επιδόσεις των μαθητών τους δεν είναι δυσανάλογα υψηλές.(Spriggs et al, 2007). Νιώθουν επίσης ασφάλεια όταν δέχονται υποστήριξη από τους συμμαθητές τους, όταν δεν βιώνουν αίσθημα μοναξιάς και όταν δεν

αποτελούν αντικείμενο πειραγμάτων και εκφοβισμού. Οι μαθητές που νιώθουν ασφαλείς στο σχολικό περιβάλλον έχουν λιγότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα, αντικοινωνική συμπεριφορά όπως εκδηλώσεις βίας και εκφοβισμού προς τους συμμαθητές τους, άλλες συμπεριφορές υψηλού κινδύνου όπως κατάχρηση αλκοόλ και χρήση ναρκωτικών, ή και άλλου τύπου αυτοκαταστροφική συμπεριφορά (Simons et al, 1999). Οι θετικές εμπειρίες των μαθητών από το σχολείο διευκολύνουν την προσαρμογή τους και αυξάνουν το αίσθημα ικανοποίησης σε αυτό. Ένα ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην προαγωγή του συναισθήματος ευεξίας και υγείας. Επομένως, το σχολείο αποτελεί χώρο ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά αλλά και να αυξήσει τους κινδύνους για την ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων.

Τα στοιχεία των ερευνών στην χώρα μας (Κοκκέβη, 2008) δείχνουν ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους, αναφέρουν σε υψηλότερο ποσοστό ικανοποίηση από το σχολείο. Στις μεγαλύτερες ηλικίες, αντίθετα, η ικανοποίηση από το σχολείο περιορίζεται ενώ αυξάνεται το αίσθημα της πίεσης.

Η αυξανόμενη πίεση που νιώθουν από το σχολείο όσο μεγαλώνουν οι μαθητές συνδέεται με τις αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου. Τα κορίτσια, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας (Κοκκέβη, 2008), νιώθουν μεγαλύτερη πίεση, ενώ επιπλέον αφιερώνουν και περισσότερες ώρες στο διάβασμα σε σύγκριση με τα αγόρια. Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο φύλων μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη επιμέλεια με την οποία τα κορίτσια ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Σχετικές μελέτες αναδεικνύουν τις συνέπειες από το αίσθημα πίεσης στο σχολείο και από το σχολικό stress, όπως είναι η εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Torsheim et al, 2001), οι απουσίες από το σχολείο και η σχολική αποτυχία, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με ένα περιβάλλον υψηλών προσδοκιών (Kaplan et al, 2005).

Η ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή τους στο σχολείο σχετίζεται άμεσα και με την ποιότητα των σχέσεων τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, με τη σχολική τους επίδοση και τη γενικότερη αναγνώριση και αποδοχή τους μέσα στο χώρο αυτό. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές εφηβικής ηλικίας στη χώρα μας δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές και στην πλειονότητα τους εκτιμούν ότι η σχολική τους επίδοση ήταν καλή (Κοκκέβη, 2008).

Όμως ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων αποτελεί και η χαμηλή σχολική επίδοση και η σχολική αποτυχία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας στη χώρα μας (Κοκκέβη, 2008) προκύπτει ότι σχολική αποτυχία εμφανίζεται σε μια μειονότητα – σημαντική όμως- των μαθητών (το 13,4% των αγοριών και το 9,8% των κοριτσιών), οι οποίοι δηλώνουν ότι έχουν μείνει τουλάχιστον μία φορά στην ίδια τάξη.

Ενώ το σχολικό stress σχετίζεται με τις μεγαλύτερες εφηβικές ηλικίες και τα κορίτσια, η βίαιη και επιθετική συμπεριφορά είναι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται συχνότερα στις μικρότερες ηλικίες, ιδιαίτερα στα αγόρια. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνουν και στην Ελλάδα, όπου οι περιπτώσεις διενέξεων που περικλείουν φυσική βία (ξυλοδαρμό) είναι συχνότερες στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Επίσης, οι συμπεριφορές αυτές είναι συχνότερες στη χώρα μας σε σύγκριση με το μέσο όρο των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών.

Ιδιαίτερη προσοχή, πρέπει να δοθεί στο αρκετό συχνό φαινόμενο του εκφοβισμού ή ενοχλητικού πειράγματος μεταξύ των μαθητών, το οποίο έχει συνδεθεί μεταξύ άλλων με ψυχοσωματικά προβλήματα και δυσκολίες προσαρμογής, κυρίως για τα θύματα. Στη χώρα μας, η εμπλοκή των εφήβων σε εκφοβισμούς ή πειράγματα (λεκτική βία), είτε ως θύτες είτε ως θύματα, είναι σχετικά πιο χαμηλή συγκριτικά με το μέσο όρο των εφήβων άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Currie et al, 2004).

Επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας στην ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη και προσαρμογή του εφήβου κατά την κρίσιμη περίοδο της εφηβείας αποτελούν οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Μέσω της δημιουργίας φιλικών σχέσεων οι έφηβοι ικανοποιούν την ανάγκη τους να ανήκουν σε μια ομάδα ομοτίμων, να αισθάνονται αγαπητοί και αποδεκτοί από την παρέα και να έχουν στενές σχέσεις με τους άλλους. Επιπλέον, μέσω των υγιών φιλικών σχέσεων, οι έφηβοι αναπτύσσουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, διαμορφώνουν μια πιο αντικειμενική εικόνα για τον εαυτό τους, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις που επιτρέπουν στον έφηβο να αντεπεξέρχεται σε δύσκολες συνθήκες της ζωής. Αντίθετα, η αδυναμία σύναψης φιλικών σχέσεων ή η απομόνωση από το φιλικό περίγυρο και οι ψυχολογικές της επιπτώσεις διαταράσσουν την ομαλή ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του εφήβου και τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Minzi, 2004).

Οι φιλικές σχέσεις, ωστόσο, αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην επιρροή που η ομάδα των φίλων έχει στη συμπεριφορά του εφήβου.

Η επιρροή των συνομηλίκων μπορεί να έχει θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες στον έφηβο (Deater-Deckard, 2001). Οι φιλικές σχέσεις βοηθούν τους εφήβους στην προσαρμογή τους σε νέες καταστάσεις στη ζωή και στην αντιμετώπιση στρεσογόνων εμπειριών. Επιπλέον, η δημιουργία φιλικών σχέσεων κατά την εφηβεία συμβάλλει στη δημιουργία επιτυχημένων σχέσεων αργότερα στη ζωή, ενώ σχετίζεται και με το αίσθημα ικανοποίησης και χαράς. (Schneider, 2000). Το αίσθημα υποστήριξης από το φιλικό περιβάλλον σχετίζεται αφενός με υψηλή αυτοεκτίμηση και καλή σχολική προσαρμογή και αφετέρου με την απουσία τάσης απομόνωσης και καταθλιπτικού συναισθήματος. Η δημιουργία και διατήρηση στενών φιλικών σχέσεων, αποτελεί, επομένως, για τους περισσότερους εφήβους προστατευτικό παράγοντα για την υγεία τους (Deater-Deckard, 2001).

2.2 Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων

Στην εφηβεία, τη μεταβατική αυτή περίοδο από την παιδική στην ενήλικη ζωή, ο νέος έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά από δύσκολες καταστάσεις. Η καλή υγεία, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική, αποτελεί προϋπόθεση για να αντεπεξέλθει. Η εικόνα του εαυτού και η αυτοεκτίμηση αποτελούν δείκτες της ψυχολογικής και συναισθηματικής υγείας των εφήβων και καθορίζουν ουσιαστικά την καλή κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή και τις επιλογές τους ως προς τις συμπεριφορές που συνδέονται με τη υγεία (Goodman et al, 1998).

Συχνά οι έφηβοι μαθητές βιώνουν συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή και προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Στα συναισθηματικά προβλήματα το άγχος αποτελεί για τους εφήβους μαθητές την κύρια πηγή ανησυχίας. Παρόλο που η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών άγχους στους έφηβους είναι αρκετά υψηλή και ο αριθμός των συνοδών προβλημάτων μεγάλος, δεν έχει δοθεί μέχρι τώρα η ανάλογη βαρύτητα στη διάγνωση και στην αντιμετώπιση τους. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι τα συμπτώματα αυτών των διαταραχών δεν γίνονται συνήθως εύκολα αντιληπτά, δεδομένου μάλιστα ότι δεν προκαλούν ενόχληση στο περιβάλλον ούτε φαίνεται να έχουν επιβλαβείς συνέπειες για τους άλλους. Στα προβλήματα διαγωγής κυριαρχούν εκδηλώσεις αντικοινωνικής και παραπτωματικής συμπεριφοράς από τους εφήβους. Συχνά τα προβλήματα διαγωγής συνοδεύονται από μαθησιακές δυσκολίες και

χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Goodman et al, 2000). Στην εφηβική ηλικία, η συνάρτηση αυτή είναι περισσότερο περίπλοκη και συχνά σχετίζεται με ιστορικό σχολικής αποτυχίας και δυσκολιών κοινωνικοποίησης σε αλληλεπίδραση με κακές ενδοοικογενειακές σχέσεις και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων. Οι μαθητές που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν πλέον τις συνέπειες των αρχικών τους δυσκολιών. Οι έφηβοι αυτοί παρουσιάζουν συχνά μειωμένο κίνητρο για μάθηση και χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Πολλές φορές μάλιστα εντάσσονται σε ομάδες συνομηλίκων με αντικοινωνική συμπεριφορά, γεγονός που επιδεινώνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Επίσης, έφηβοι που παρουσιάζουν ενεργητικότητα και κινητική δραστηριότητα σε υπερβολικό βαθμό, σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, εκδηλώνουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας. Αυτοί οι έφηβοι είναι πολύ πιθανό να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς επίσης μαθησιακές δυσκολίες (Goodman et al, 2000).

Η έγκαιρη αναγνώριση των μαθητών που νιώθουν συναισθηματική δυσφορία και γενικότερα άβολα με τον εαυτό τους θα πρέπει να αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο της προληπτικής πολιτικής για την αγωγή και την προαγωγή της υγείας στους εφήβους. Είναι σημαντική η εδραίωση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον που θα προωθούν την ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, δηλαδή το αίσθημα της ενσυναίσθησης, της βοήθειας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών χωρίς την άμεση ανταμοιβή (Goodman et al, 2000).

Κεφάλαιο 3: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση

3.1. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την σχολική επίδοση

Ένα σημαντικό ερώτημα αφορά στο αν και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την σχολική επίδοση και, μάλιστα με διαφορετικό (και ανεξάρτητο) τρόπο από ότι κάνει η γνωστική νοημοσύνη. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, γιατί, εάν επιβεβαιωθεί ότι ισχύει, ανοίγει νέες διεξόδους στην εκπαιδευτική και ψυχολογική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σχολικής υποεπίδοσης ή την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Όμως, ως προς το παρόν, τα ερευνητικά ευρήματα δε συγκλίνουν σε ένα κοινό συμπέρασμα. Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αρκετά σημαντική, ενώ σε άλλες έρευνες η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε.

Γενικά, η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα θεωρείται σημαντική για την καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Salovey & Sluter, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει χαμηλές (αλλά στατιστικά σημαντικές) συσχετίσεις με τις επιδόσεις σε διάφορες έρευνες με φοιτητές (Ashkanasy & Dasborough, 2003, Brackett & Mayer, 2003, Lam & Kirby, 2002). Όταν τα προβλήματα που εξετάστηκαν είχαν έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο, οι παραπάνω συσχετίσεις βρέθηκαν πιο υψηλές (Mayer et al., 2004). Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν, ακόμα, ότι τα άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, σε σχέση με εκείνους που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, διαπιστώθηκε ότι κι αυτή σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τους τελικούς βαθμούς των πρωτοετών φοιτητών (O' Connor & Little, 2003, Schutte et al, 1998). Αντίθετα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι δεν υφίσταται σημαντική σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση (Newsome, Day & Catano, 2000).

Οι έρευνες που εξέτασαν παιδιά και εφήβους έδειξαν ότι υπάρχει μια συστηματική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης.

Αξίζει να αναφερθεί η παρακάτω έρευνα (Δαρόπουλος, 2006) η οποία μελέτησε τη σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση σε 706 παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού (με μέσο όρο ηλικίας 11,8 χρόνια). Στην έρευνα αυτή, η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε με το BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, υπολογίστηκε ο μέσος όρος της βαθμολογίας στα μαθήματα νεοελληνικής γλώσσας, μαθηματικών, φυσικής και ιστορίας. Διαπιστώθηκε μια θετική, και μάλλον υψηλή σχέση μεταξύ της αντιληπτικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που είχαν υψηλή προσωπική εκτίμηση για την συναισθηματική νοημοσύνη τους είχαν, με μεγάλη πιθανότητα, υψηλή βαθμολογία στα παραπάνω μαθήματα.

Σε έρευνα με εφήβους (Πλατσίδου, 2005) βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είχε ορισμένες σημαντικές (αν και χαμηλές) συνάφειες με τη σχολική επίδοση, η οποία αξιολογήθηκε με το βαθμό του ενδεικτικού της προηγούμενης τάξης. Ειδικότερα, η σχολική επίδοση σχετιζόταν σημαντικά με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και με μια επιμέρους διάσταση της, τη διαχείριση συναισθημάτων. Οι έφηβοι, δηλαδή, που εκτιμούσαν ότι διέθεταν σε υψηλό βαθμό τις παραπάνω διαστάσεις έτειναν να έχουν και υψηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον, η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας για την ερμηνεία της σχολικής επίδοσης των εφήβων.

Τα αποτελέσματα από διεθνείς έρευνες που εξέταζαν τη δυνατότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης να εξηγεί τη σχολική επίδοση σε εφήβους και νέους δεν είναι συνεπή. Σε ορισμένες έρευνες (O' Connor & Little, 2003), η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης απ' ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα, ενώ άλλες έρευνες έδειξαν το αντίθετο (Brackett & Mayer, 2003), αν και με μικρότερους δείκτες πρόβλεψης. Σε κάποιες έρευνες, το ποσοστό της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης των εφήβων που εξηγούσε η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ήταν αρκετά υψηλό (15-20%). Ήταν, μάλιστα, σχεδόν διπλάσιο από εκείνο που βρέθηκε σε φοιτητικό πληθυσμό (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004). Τέλος, οι Petrides et al. (2004) διαπίστωσαν ότι η σχέση αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση διαφοροποιούνται, ανάλογα με το σχολικό μάθημα που εξεταζόταν. Ισχυρότερη ήταν η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το συνολικό βαθμό στα μαθήματα, καθώς και με το

μάθημα της γλώσσας. Αντιθέτως, η σχέση της με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες δεν ήταν σημαντική.

Ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ερμηνεύσει την επίδοση σε σχολικά προβλήματα γνωστικού τύπου, επιπλέον του βαθμού στον οποίο την ερμηνεύει η γνωστική νοημοσύνη (Lam & Kirby, 2002, Zeidner et al., 2005). Με άλλα λόγια, αφού ελέγχθηκε και απομονώθηκε το ποσοστό της επίδοσης που ερμήνευσε η γνωστική νοημοσύνη, βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, από μόνη της, συνέβαλε στην ερμηνεία ενός σημαντικού ποσού της σχολικής επίδοσης.

Ο ρόλος της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης παρουσίασε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν η εξέταση έγινε πιο λεπτομερής. Ειδικότερα, ένας αριθμός ερευνών εξέτασε πως διαφοροποιούνται ως προς την σχολική τους επίδοση τα άτομα που έχουν τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις για τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνους που είχαν μέση και χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2005). Άλλα ευρήματα έδειξαν ότι οι προικισμένοι έφηβοι είχαν υψηλότερη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη από τους μη προικισμένους (Bar-On, 2007, Zeidner et al., 2005). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η σχέση με τη σχολική επίδοση είναι πιο στενή, όταν τα άτομα έχουν υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ, όταν έχουν μέτρια ή χαμηλή, η σχέση μπορεί να εμφανίζεται μέτρια ή και αποδυναμωμένη (Parker et al., 2004). Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η για την άριστη επίδοση απαιτείται ένας συνδυασμός υψηλού λειτουργικού επιπέδου τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής νοημοσύνης (Goleman, 1998). Στην περίπτωση αυτή, γίνεται κατανοητή η κρίσιμη συμβολή τουλάχιστον της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα.

Επιπλέον, είναι πιθανό ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ερμηνεία της ακαδημαϊκής επίδοσης να είναι έμμεσος, μέσα από την πρόβλεψη της αποκλίνουσας ή προβληματικής συμπεριφοράς (Petrides et al., 2004). Από την άλλη, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνωστική ικανότητα στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης φαίνεται ότι χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση. Γενικά, πάντως, διατυπώνονται ακόμη αρκετές επιφυλάξεις ως προς την εγκυρότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης να ερμηνεύσει τη σχολική επίδοση ανεξάρτητα από

μετρήσεις γνωστικών ή σχολικών ικανοτήτων ή διαστάσεων της προσωπικότητας (Barchard, 2003).

3.2. Στόχος της παρούσας έρευνας

Με βάση τη σχετική με το θέμα της έρευνας θεωρητική προσέγγιση και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια τέθηκαν ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρούσα έρευνα λοιπόν αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εκφάνσεων της συναισθηματικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των εφήβων με την σχολική τους επίδοση. Η ερευνητική προσέγγιση υπαγορεύτηκε από την έλλειψη εμπειρικών δεδομένων στην Ελλάδα όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, γεγονός που αποδεικνύεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη να εδραιωθούν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ασκούνται στον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Ταυτόχρονα, η διαπίστωση ότι πολλές από τις πτυχές του θέματος θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως ζητήματα μείζονος σημασίας, λειτούργησε καθοριστικά για το εν λόγω εγχείρημα.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκφάνσεων συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου και της σχολικής επίδοσης μέσα από την διερεύνηση των δημογραφικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το φύλο, η σχολική τάξη και η σχολική επίδοση των μαθητών γυμνασίου ενώ στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται η συναισθηματική νοημοσύνη και οι εκφάνσεις της συναισθηματικής- κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Η παρούσα έρευνα λοιπόν επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών γυμνασίου, στις εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής τους συμπεριφοράς και στη σχολική τους επίδοση;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση στην συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών γυμνασίου και στις εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής τους συμπεριφοράς ως προς το φύλο και τη σχολική τάξη;
3. Υπάρχει επίδραση των εκφάνσεων της συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων μαθητών γυμνασίου στη συναισθηματική τους νοημοσύνη;

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Ως ομάδα δειγματοληψίας της συγκεκριμένης έρευνας ορίστηκαν οι μαθητές α', β' και γ' τάξεων γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 183 μαθητές (85 αγόρια και 98 κορίτσια) ηλικίας 12–15 ετών (15,8% μαθητές ήταν 12 ετών, 27,3% ήταν 13 ετών, 13,1% ήταν 14 ετών και 7,1% ήταν 15 ετών). Από την α' τάξη γυμνασίου συμμετείχαν 68 μαθητές, από την β' τάξη συμμετείχαν 63 μαθητές και από την γ' τάξη συμμετείχαν 52 μαθητές. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος (N=183) ήταν 13,4 έτη (τυπική απόκλιση: 0,86). Αναλυτικά, στην α' γυμνασίου ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών ήταν 12,5 έτη (τυπική απόκλιση: 0,36), στη β' γυμνασίου ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών ήταν 13,4 έτη (τυπική απόκλιση: 0,39) και στη γ' γυμνασίου ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών ήταν 14,4 έτη (τυπική απόκλιση: 0,36).

4.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας και για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια τρία ερωτηματολόγια (βλ. παράρτημα).

Το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων των μαθητών και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία και τη σχολική τάξη. Για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ζητήθηκε από τους μαθητές η βαθμολογία τριμήνου στα εξής μαθήματα: αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία, ιστορία, κοινωνική πολιτική αγωγή, αγγλικά, γαλλικά/ γερμανικά, μαθηματικά, φυσική, χημεία, γεωγραφία, βιολογία και φυσική αγωγή.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων εφήβων χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας «Trait Emotional Intelligence Questionnaire»-Short Form (TEIQue-SF) (Petrides & Furnham, 2003) που αποτελείται από 30 ερωτήσεις.

Μελετά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εφήβου, όπως:

- Ευεξία/ αισιοδοξία, ευτυχία, αυτοεκτίμηση (Wellbeing /optimism, happiness, self-esteem).
- Αυτοέλεγχο/συναισθηματική ρύθμιση, αυθορμητισμό, διαχείριση του στρες. (Self-control/emotion regulation, impulsiveness, stress management).
- Συναισθηματικότητα/ενσυναίσθηση, συναισθηματική αντίληψη-έκφραση, σχέσεις) (Emotionality/empathy, emotion perception-expression, relationships).
- Κοινωνικότητα/διαχείριση του συναισθήματος, διεκδικητικότητα, κοινωνική αντίληψη (Sociability /emotion management, assertiveness, social awareness).

Οι 30 ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και είναι διατυπωμένες με απλό και κατανοητό τρόπο για την ευκολότερη επεξεργασία των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε επτάβαθμη κλίμακα προκαθορισμένων εναλλακτικών διαβαθμίσεων, τύπου Likert (Παρασκευόπουλος, 1993 , Javeau, 1996), όπου οι μαθητές κλήθηκαν να κυκλώσουν τον αριθμό που αντικατόπτριζε την άποψη τους (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=διαφωνώ λίγο,4=δεν είμαι σίγουρος, 5=συμφωνώ λίγο, 6=συμφωνώ αρκετά, 7=συμφωνώ απόλυτα).

Προκειμένου να αξιολογηθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες στην συμπεριφορά των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών-The Strengths and Difficulties Questionnaire» (SDQ) (Goodman, 1999, Bibou-Nakou, Stogiannidou, Kioseoglou & Papageorgiou, 2002). Αποτελείται από 33 ερωτήσεις οι οποίες μελετούν γνωρίσματα της συμπεριφοράς των μαθητών, είτε θετικά είτε αρνητικά, τα οποία σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή (Goodman, 1999), χωρίζονται στους εξής πέντε παράγοντες:

- Συναισθηματικά προβλήματα (emotional symptoms)
- Προβλήματα διαγωγής (conduct problems)
- Υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή (hyperactivity/inattention)
- Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (peer relationship problems)
- Προκοινωνική συμπεριφορά (prosocial behaviour)

Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια τρίβαθμης κλίμακας προκαθορισμένων εναλλακτικών διαβαθμίσεων, τύπου Likert, (δεν ισχύει, ισχύει

κάπως, ισχύει σίγουρα) και τετράβαθμης κλίμακας (όχι, ναι κάποιες δυσκολίες, ναι αρκετές δυσκολίες, ναι σοβαρές δυσκολίες), όπου οι μαθητές κλήθηκαν να κυκλώσουν τον αριθμό που αντικατόπτριζε την άποψη τους.

4.4. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές α', β' και γ' τάξεων δύο γυμνασίων Καλαμάτας. Η διάρκεια συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε εντός διαστήματος τριών μηνών, από τον Δεκέμβριο του 2009 έως τον Φεβρουάριο του 2010, με αυτοπρόσωπη παρουσία της ερευνήτριας σε όλα τα επίπεδα της έρευνας. Η ερευνήτρια κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με την σχολική σύμβουλο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας, είχε πρόσβαση σε σχολεία του νομού όπου και συγκέντρωσε τον απαιτούμενο αριθμό δείγματος για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που ακολουθήθηκε για τη συγκέντρωση του απαιτούμενου δείγματος ήταν ποσοτική και η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε την ημέρα της επίσκεψης της ερευνήτριας και γι' αυτό τον λόγο οι απώλειες ήταν ελάχιστες. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο χρόνος που χρειάστηκαν οι μαθητές για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν, κατά μέσο όρο, περίπου μία ώρα.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και τηρήθηκε ο απαιτούμενος σεβασμός στα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα προσωπικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν μόνο από την ερευνήτρια για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας. Όλα αυτά έγιναν κατανοητά στους μαθητές με προφορική συζήτηση στα πλαίσια της χορήγησης του ερωτηματολογίου, όπου δόθηκαν οι απαιτούμενες οδηγίες συμπλήρωσης του και έγινε αναφορά στο σκοπό της έρευνας (Bell, 2001) και στη σημασία της συμμετοχής τους στη διεκπεραίωση της.

Η επιλογή των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν με σχετικά τυχαίο τρόπο. Η ερευνήτρια με άδεια από την σχολική σύμβουλο του γυμνασίου και σε συνεργασία με τους καθηγητές κατάφερε να έχει πρόσβαση στην σχολική τάξη, ώστε να χορηγήσει τα ερωτηματολόγια στους μαθητές α', β' και γ' τάξεων γυμνασίου. Έτσι λοιπόν, δέχτηκαν να συμμετάσχουν 183 μαθητές α', β' και γ' τάξεων γυμνασίου, όπου αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που θεωρήθηκε η καταλληλότερη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας αυτής είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας, η οποία αφορά

στη συγκέντρωση πληροφοριών από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και έχει ως σκοπό να καταγράψει τις τάσεις και τις απόψεις του δείγματος και να εντοπίσει στοιχεία, με βάση τα οποία μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες και να προσδιορισθούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 1994, Javeau, 1996).

Ειδικότερα τα δεδομένα που αποσκοπούσε να συγκεντρώσει η έρευνα αυτή ήταν: τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών στην έρευνα (φύλο, ηλικία, σχολική τάξη) ,το μέσο όρο βαθμολογίας τους και τις υποκειμενικές κρίσεις τους.

Η τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας που επιλέχθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, γιατί αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης υψηλού όγκου δεδομένων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993) και είναι ικανό να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τις απόψεις και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Με τη μέθοδο αυτή τα δεδομένα συλλέγονται συστηματικά σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αποσκοπώντας στην περιγραφή της φύσης των υπάρχουσών συνθηκών ή στον εντοπισμό σταθερών βάσει των οποίων μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες (Cohen, Manion & Morisson, 2008, Βάμβουκας, 2002, Φίλιας, 2004). Εξάλλου το ερωτηματολόγιο αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική η οποία χρησιμοποιείται (Καραλής, 2005) και επιπλέον δίνει τη δυνατότητα εύκολης επεξεργασίας των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού προγράμματος SPSS και τέλος διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την ακρίβεια και την αξιοπιστία των δεδομένων, μιας και το δείγμα της έρευνας, όπως αναφέρεται παρακάτω, ταυτίζεται με τον πληθυσμό-στόχο της. Η ερευνητική προσέγγιση έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα και είναι ποσοτική (Bird, Hannersley, Gomm & Woods, 1999).

4.5. Στατιστική ανάλυση

Εφόσον πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε ο έλεγχος, η απαρίθμηση και η κωδικοποίηση τους. Εν συνεχεία, έγινε σχολαστικός έλεγχος του τρόπου κωδικοποίησης και των πιθανών τυπογραφικών λαθών στην διάρκεια της καταχώρησης των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS 16 και ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση τους.

Για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, οι δημογραφικοί παράγοντες, φύλο, ηλικία και σχολική επίδοση θεωρήθηκαν ανεξάρτητες μεταβλητές και η κατηγοριοποίηση τους έγινε με βάση τις πραγματικές τους κατηγορίες, ενώ ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκαν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εκφάνσεων της συναισθηματικής- κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Η στατιστική ανάλυση επικεντρώθηκε στην κατανομή συχνοτήτων και στη συσχέτιση ανεξάρτητων με εξαρτημένες μεταβλητές και όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS 16. Για να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στα δεδομένα μεταξύ των διαφορετικών απαντήσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική χ^2 .

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, η οργάνωση παρουσίας των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει πίνακες συχνοτήτων για την περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών, για να σχηματιστεί μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα, δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, για να ελεγχθεί η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς των μέσων όρων της ποσοτικής μεταβλητής στις διάφορες κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Στις περιπτώσεις όπου η ανάλυση διακύμανσης έδειχνε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, εφαρμόστηκε συμπληρωματικά το Post Hoc τεστ δυαδικών συγκρίσεων του Bonferroni. Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r . Επίσης, εφαρμόσαμε το κριτήριο t (t -test) για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή και μια ποσοτική μεταβλητή. Τέλος, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης για τον προσδιορισμό της επίδρασης η

οποία ασκήθηκε στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τις διάφορες μεταβλητές που προσδιορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη τους. Ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 (coefficient of determination) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να βρεθεί το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας των σχολικών επιδόσεων των μαθητών το οποίο ερμηνεύει το τελικό μοντέλο. Ο συντελεστής προσδιορισμού μετρά το ποσοστό της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής το οποίο επηρεάζεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Είναι δηλαδή ένα μέτρο της ερμηνευτικής ικανότητας της παλινδρόμησης. Οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p= 0,05$ (Παρασκευόπουλος, 1993).

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική Ανάλυση- Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ανήλθε συνολικά στους 183. Αγόρια ήταν 98 μαθητές (53,6%) και κορίτσια ήταν 85 μαθητές (46,4 %).

Ως προς την ηλικία, οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος ήταν από 12 έως 15 ετών (μέσος όρος ηλικίας: 13,4 έτη, τυπική απόκλιση: 0,86). Συγκεκριμένα, στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ηλικιών των 183 μαθητών του δείγματος σε κάθε τάξη του γυμνασίου. Στην α΄ γυμνασίου ο μέσος όρος ηλικίας είναι 12,5 έτη (τυπική απόκλιση:0,36), στην β΄ γυμνασίου ο μέσος όρος ηλικίας είναι 13,4 έτη (τυπική απόκλιση:0,39) και στην γ΄ γυμνασίου ο μέσος όρος ηλικίας είναι 14,4 έτη (τυπική απόκλιση:0,36).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιών των 183 μαθητών σε κάθε τάξη του γυμνασίου.

Σχολική τάξη	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Α΄ γυμνασίου	12, 5	0,36
Β΄ γυμνασίου	13,4	0,39
Γ΄ γυμνασίου	14,4	0,36
Σύνολο	13,4	0,89

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των 183 μαθητών του δείγματος ως προς την σχολική τάξη φοίτησης. Στην α΄ γυμνασίου ήταν 68 μαθητές (37,2%), στην β΄ γυμνασίου ήταν 63 μαθητές (34,4%) και στην γ΄ γυμνασίου ήταν 52 μαθητές (28,4%). Ειδικότερα, στην α΄ γυμνασίου ήταν 37 αγόρια και 31 κορίτσια (N=68 μαθητές) , στην β΄ γυμνασίου ήταν 32 αγόρια και 31 κορίτσια (N=63 μαθητές) και στην γ΄ γυμνασίου ήταν 29 αγόρια και 23 κορίτσια (N= 52 μαθητές).

Πίνακας 3. Συχνότητες και ποσοστά των 183 μαθητών ως την σχολική τάξη φοίτησης.

Σχολική τάξη	Φύλο			
	Αγόρια		Κορίτσια	
	n	%	n	%
Α΄ γυμνασίου	37	37,75	31	36,47
Β΄ γυμνασίου	32	32,65	31	36,47
Γ΄ γυμνασίου	29	29,60	23	27,06
Σύνολο	98	100	85	100

Η σχολική επίδοση των 183 μαθητών και μαθητριών του δείγματος κυμάνθηκε από 13,01 έως 17,83 (μέσος όρος βαθμολογίας: 15,42 ,τυπική απόκλιση: 2,41). Στον πίνακα 4 που ακολουθεί φαίνεται οι συχνότητες και τα ποσοστά των 183 μαθητών του δείγματος ως προς την σχολική επίδοση και τη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, οι 35 (19,1%) βαθμολογήθηκαν με «καλώς», οι 121 (66,1%) βαθμολογήθηκαν με «λίαν καλώς» και οι 27 (14,8%) βαθμολογήθηκαν με άριστα. Στην α΄ γυμνασίου βαθμολογήθηκαν με «καλώς» 10 μαθητές και μαθήτριες , με «λίαν καλώς» 47 μαθητές και μαθήτριες και «άριστα» 11 μαθητές και μαθήτριες. Στην β΄ γυμνασίου βαθμολογήθηκαν με «καλώς» 13 μαθητές και μαθήτριες, με «λίαν καλώς» 44 μαθητές και μαθήτριες και «άριστα» 6 μαθητές και μαθήτριες. Στην γ΄ γυμνασίου βαθμολογήθηκαν με «καλώς» 12 μαθητές και μαθήτριες, με «λίαν καλώς» 30 μαθητές και μαθήτριες και «άριστα» 10 μαθητές και μαθήτριες.

Πίνακας 4: Συχνότητες και ποσοστά των 183 μαθητών ως προς τη σχολική επίδοση και τη σχολική τάξη.

Σχολική επίδοση	Σχολική τάξη					
	Α΄ γυμνασίου		Β΄ γυμνασίου		Γ΄ γυμνασίου	
	n	%	n	%	n	%
«Καλώς»	10	14,70	13	20,63	12	23,08
«Λίαν καλώς»	47	69,12	44	69,85	30	57,69
«Άριστα»	11	16,18	6	9,52	10	19,23
Σύνολο	68	100	63	100	52	100

Όσον αφορά το φύλο των υποκειμένων, οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν με «καλώς» ήταν 24 αγόρια και 11 κορίτσια, οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν με «λίαν καλώς» ήταν 66 αγόρια και 55 κορίτσια και οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν με «άριστα» ήταν 8 αγόρια και 19 κορίτσια. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 183 μαθητών του δείγματος ως προς την σχολική επίδοση.

Πίνακας 5: Συχνότητες και ποσοστά των 183 μαθητών ως προς την σχολική επίδοση.

Σχολική επίδοση	Φύλο			
	Αγόρια		Κορίτσια	
	n	%	n	%
«Καλώς»	24	24,49	11	12,94
«Λίαν καλώς»	66	67,34	55	64,71
«Άριστα»	8	8,17	19	22,35
Σύνολο	98	100	85	100

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις συχνότητες και τα ποσοστά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων μαθητών.

Πίνακας 6: Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος.

Είδος	n (μαθητών)	%
Φύλο		
Αγόρια	98	53,55%
Κορίτσια	85	46,45%
Ηλικία		
12 ετών	31	16,94 %
13 ετών	64	34,97 %
14 ετών	59	32,24 %
15 ετών	29	15,85 %
Σχολική τάξη		
Α΄ Γυμνασίου	68	37,2 %
Β΄ Γυμνασίου	63	34,4%
Γ΄ Γυμνασίου	52	28,4%
Σχολική επίδοση		
«Καλώς»	35	19,1%
«Λίαν καλώς»	121	66,1%
«Άριστα»	27	14,8%

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης, όπως αυτή καθορίζεται από το μέσο όρο βαθμολογίας τους του σχολικού έτους κατά το οποίο συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας (n=183) του ερωτηματολογίου «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999).

	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Συναισθηματικά Προβλήματα	2,72	2,27	0	10
Προβλήματα διαγωγής	2,90	1,88	0	8
Υπερκινητικότητα/Ελλειμματική προσοχή	3,22	2,34	0	10
Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	2,29	1,99	0	11
Προκοινωνική συμπεριφορά	7,44	1,93	0	10

Από τους μέσους όρους (πίνακας 7) φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες μαθητές δε χαρακτηρίζονται από προβλήματα συμπεριφοράς ενώ οι προκοινωνικές τους δεξιότητες είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση, όπως αυτή καθορίζεται από το μέσο όρο βαθμολογίας τους κατά το σχολικό έτος στο οποίο συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας (n=183) στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides & Furnham, 2003).

	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Ενημερία	4,50	1,01	2,00	6,67
Αυτοέλεγχος	4,91	0,93	2,17	7,00
Συναισθηματικότητα	4,62	0,92	2,50	6,63
Κοινωνικότητα	5,20	1,07	1,17	7,00
Σχολική επίδοση	15,38	2,33	10,56	19,43

Από τους μέσους όρους (πίνακας 8) φαίνεται ότι οι 4 παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών είναι ανεπτυγμένοι. Σε ότι αφορά τη σχολική τους επίδοση αυτή φαίνεται να είναι σε μέτρια επίπεδα.

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών των 3 τάξεων γυμνασίου στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999).

Πίνακας 9: Οι μέσοι όροι και οι δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999) ανά σχολική τάξη.

Παράγοντες Ερωτηματολογίου	Α΄ γυμνασίου		Β΄ γυμνασίου		Γ΄ γυμνασίου		F ₁₈₂	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συναισθηματικά Προβλήματα	2,12	1,93	3,51	2,29	2,56	2,41	6,71	0,002**
Προβλήματα διαγωγής	2,65	1,69	2,83	1,71	3,33	2,22	2,03	0,134
Υπερκινητικότητα/Ελλειμματική προσοχή	2,74	2,29	3,27	2,28	3,81	2,37	3,18	0,044*
Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	2,00	2,09	2,56	1,70	2,35	2,16	1,30	0,274
Προκοινωνική συμπεριφορά	7,71	1,78	7,43	2,08	7,12	1,91	1,38	0,254

* p<0,05, ** p<0,001

Οι post hoc αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφού προηγουμένως εφαρμόστηκε το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές στα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ γυμνασίου (p<0,01), ενώ στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή των μαθητών παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Γ΄ γυμνασίου (p<0,01).

Πίνακας 10: Οι μέσοι όροι και οι δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999) ως προς το φύλο.

Παράγοντες Ερωτηματολογίου	Αγόρια		Κορίτσια		t- test	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
Συναισθηματικά Προβλήματα	2,27	2,02	3,25	2,43	-2,98	0,003**
Προβλήματα διαγωγής	3,03	1,94	2,75	1,79	-0,99	0,320
Υπερκινητικότητα/Ελλειμματική προσοχή	3,40	2,35	3,02	2,09	1,08	0,282
Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	2,41	2,08	2,15	1,88	0,86	0,389
Προκοινωνική συμπεριφορά	6,98	2,07	7,98	1,61	-3,59	0,000**

* p<0,05, ** p<0,001

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999) ως προς το φύλο. Από τους μέσους όρους φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τα αγόρια ($p > 0,001$). Επίσης, φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν πιο ανεπτυγμένη προκοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα αγόρια.

Πίνακας 11: Οι μέσοι όροι και οι δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999) ως προς την σχολική επίδοση.

Παράγοντες Ερωτηματολογίου	Καλώς		Λίαν καλώς		Άριστα		F ₁₈₂	p
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.		
Συναισθηματικά Προβλήματα	2,83	2,14	2,77	2,26	2,37	2,49	1,17	0,320
Προβλήματα διαγωγής	3,83	1,99	2,83	1,83	2,00	1,38	1,18	0,317
Υπερκινητικότητα/Ελλειμματική προσοχή	4,31	2,06	3,11	2,36	2,33	2,11	1,79	0,150
Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	2,69	1,71	2,37	2,09	1,41	1,67	1,32	0,269
Προκοινωνική συμπεριφορά	6,91	1,85	7,45	2,02	8,11	1,39	1,11	0,349

* p<0,05, ** p<0,001

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999) ως προς την σχολική επίδοση. Φαίνεται

ότι, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εκφάνσεις της συναισθηματικής- κοινωνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στις 3 ομάδες μαθητών με βάση τη σχολική τους επίδοση.

Πίνακας 12: Οι μέσοι όροι και οι δείκτες της ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) ως προς το φύλο.

Παράγοντες Ερωτηματολογίου	Αγόρια		Κορίτσια		t- test	p
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.		
Αυτοέλεγχος	4,55	1,01	4,41	1,01	0,930	0,354
Κοινωνικότητα	4,87	0,90	4,95	0,97	-0,633	0,527
Συναισθηματικότητα	4,49	0,94	4,78	0,88	-2,143	0,033*
Ευημερία	5,17	1,03	5,23	1,13	-0,363	0,717

* p<0,05, ** p<0,001

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) ως προς το φύλο. Από τους μέσους όρους φαίνεται ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο συναισθηματικά σε σύγκριση με τα αγόρια (p<0,001).

Πίνακας 13: Οι μέσοι όροι και οι δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) ως προς τη σχολική τάξη.

Παράγοντες Ερωτηματολογίου	Α΄ γυμνασίου		Β΄ γυμνασίου		Γ΄ γυμνασίου		F ₁₈₂	p
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.		
Αυτοέλεγχος	4,86	0,92	4,25	0,94	4,30	1,08	7,67	0,001**
Κοινωνικότητα	5,12	0,84	4,62	0,92	4,99	0,99	5,10	0,007*
Συναισθηματικότητα	4,77	0,95	4,48	0,78	4,59	1,03	1,64	0,195
Ευημερία	5,63	0,88	4,73	1,14	5,20	1,00	12,76	0,000**

* p<0,05, ** p<0,001

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής

Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) ως προς τη σχολική τάξη. Οι post hoc αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφού προηγουμένως εφαρμόστηκε το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στον αυτοέλεγχο μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην Α΄ και Γ΄ τάξη γυμνασίου, στην κοινωνικότητα μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην ευημερία μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην Β΄ και Γ΄ γυμνασίου.

Πίνακας 14: Οι μέσοι όροι και οι δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) ως προς την σχολική επίδοση.

Παράγοντες Ερωτηματολογίου	Καλώς		Λίαν καλώς		Άριστα		F ₁₈₂	p
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.		
Αυτοέλεγχος	3,99	1,07	4,62	0,96	4,56	1,01	0,96	0,577
Κοινωνικότητα	4,51	0,99	4,95	0,94	5,22	0,65	0,86	0,725
Συναισθηματικότητα	3,92	0,73	4,70	0,88	5,19	0,79	1,75	0,037*
Ευημερία	4,55	0,91	5,27	1,04	5,70	1,08	0,76	0,853

* p<0,05, ** p<0,001

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τους δείκτες ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) ως προς τη σχολική τους επίδοση. Οι post hoc αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφού προηγουμένως εφαρμόστηκε το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην συναισθηματικότητα των μαθητών ως προς την σχολική τους επίδοση.

5.2 Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε το βαθμό και τον τρόπο συσχέτισης των παραγόντων των ερωτηματολογίων μεταξύ τους. Για αυτό τον σκοπό εφαρμόστηκε στα δεδομένα η συσχέτιση Pearson's r. Τα δεδομένα εμφανίζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα 15.

Πίνακας 15: Συσχέτιση (Pearson r) παραγόντων μεταξύ των ερωτηματολογίων «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) και «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ- Hel (Goodman, 1999)

	Αυτοέλεγχος	Κοινωνικότητα	Συναισθηματικότητα	Ευημερία
Συναισθηματικά Προβλήματα	-,340**	-,289**	-,342**	-,493**
Προβλήματα Διαγωγής	-,295**	-,100	-,432**	-,194**
Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-,463**	-,193**	-,422**	-,407**
Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	-,187*	-,288**	-,366**	-,380**
Προκοινωνική συμπεριφορά	,217**	,175*	,284**	,047

* p<0,05, **p<0,001

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τη συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ των ερωτηματολογίων «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) και «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ- Hel (Goodman, 1999). Παρατηρείται ότι ο παράγοντας «Προκοινωνική συμπεριφορά» του ερωτηματολογίου «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ- Hel (Goodman, 1999) έχει θετική συσχέτιση με τους παράγοντες «Αυτοέλεγχος», «Κοινωνικότητα» και «Συναισθηματικότητα» του ερωτηματολογίου «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» TEIQue (Petrides-Furnham, 2003). Ενώ αρνητική συσχέτιση παρατηρείται να έχουν οι άλλοι παράγοντες μεταξύ τους.

Πίνακας 16: Συσχέτιση (Pearson r) των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης του ερωτηματολογίου TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) με την σχολική επίδοση των μαθητών του δείγματος.

	Σχολική Επίδοση
Αυτοέλεγχος	,226**
Κοινωνικότητα	,246**
Συναισθηματικότητα	,459**
Ευημερία	,406**
Συναισθηματικά Προβλήματα	-,133
Προβλήματα Διαγωγής	-,416**
Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-,368**
Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	-,284**
Προκοινωνική συμπεριφορά	,233**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Ο πίνακας 16 παρουσιάζει τη συσχέτιση των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης του ερωτηματολογίου TEIQue (Petrides-Furnham, 2003) με την σχολική επίδοση των μαθητών του δείγματος. Παρατηρείται ότι έχουν θετική συσχέτιση οι παράγοντες «Αυτοέλεγχος», «Κοινωνικότητα», «Συναισθηματικότητα», «Ευημερία» και «Προκοινωνική συμπεριφορά» με την σχολική επίδοση, ενώ αρνητική συσχέτιση έχουν οι παράγοντες «Συναισθηματικά Προβλήματα», «Προβλήματα Διαγωγής», «Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή» και «Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους» με την σχολική επίδοση.

5.3 Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης

Οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson' s r έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών (συναισθηματική νοημοσύνη, εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών) με της εξαρτημένη μεταβλητή (σχολική επίδοση) της συγκεκριμένης έρευνας. Για να μπορέσουμε όμως να διαπιστώσουμε την προβλεπτική αξία της κάθε μεταβλητής, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούμε, αν γνωρίζουμε τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, να προβλέψουμε τις τιμές της εξαρτημένης, εφαρμόστηκε η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) μεταξύ

των μεταβλητών που ο συντελεστής Pearson' s r έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, θετική ή αρνητική. Επειδή η σχέση μεταξύ των μεταβλητών ήταν ευθύγραμμη, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο της ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης (linear regression).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης

Μεταβλητή Κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	b(beta)	Adjusted R ²	p
Σχολική επίδοση	Συναισθηματική Νοημοσύνη	0,55	0,488	,234	,000
Σχολική επίδοση	Συναισθηματικότητα	1,197	0,459	,207	,000
Σχολική επίδοση	Ευημερία	,909	,406	,160	,000
Σχολική επίδοση	Προβλήματα Διαγωγής	-,535	-,416	,169	,000
Σχολική επίδοση	Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-,380	-,368	,131	,000

*p<0,05, **p<0,001

Σύμφωνα με τον πίνακα 17 για να διαπιστωθεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της συναισθηματικότητας, της ευημερίας, των προβλημάτων διαγωγής και της υπερκινητικότητας/ ελλειμματικής προσοχής (προβλεπτικές μεταβλητές) στην σχολική επίδοση (μεταβλητή κριτήριο) πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης. Η ανάλυση έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, η συναισθηματικότητα και η ευημερία συσχετίζονται θετικά με την σχολική επίδοση και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Αναλυτικά, αν αυξηθεί κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει τις προβλεπτικές μεταβλητές, τότε θα αυξηθεί και η τιμή της σχολικής επίδοσης περίπου κατά 0,55 μονάδες (B=55) για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Adjusted R²=0,23 p<0,01), κατά 1,20 μονάδες (B=1,19) για τη συναισθηματικότητα (Adjusted R²=0,20 p<0,01) και κατά 0,9 μονάδες (B=0,9) για την ευημερία (Adjusted R²=0,16 p<0,01).

Συγκεκριμένα, όταν αυξάνεται κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει τις προβλεπτικές μεταβλητές, τότε θα μειωθεί και η τιμή της σχολικής επίδοσης περίπου κατά 0,53 μονάδες ($B=0,53$) για τα προβλήματα διαγωγής ($\text{Adjusted } R^2=0,16$ $p<0,01$) και κατά 0,38 μονάδες ($B=0,38$) για την υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή ($\text{Adjusted } R^2=0,13$ $p<0,01$).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης

Μεταβλητή Κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	p
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Συναισθηματικά Προβλήματα	-4,947	-,525	,272	,000
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Προβλήματα Διαγωγής	-4,150	-,364	,128	,000
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-4,847	-,530	,277	,000
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	-4,946	-,461	,208	,000

* $p<0,05$, ** $p<0,001$

Σύμφωνα με τον πίνακα 18 για να διαπιστωθεί η επίδραση των συναισθηματικών προβλημάτων, των προβλημάτων διαγωγής, της υπερκινητικότητας/ ελλειμματικής προσοχής και των προβλημάτων στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους (προβλεπτικές μεταβλητές) στην συναισθηματική νοημοσύνη πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης. Η ανάλυση έδειξε ότι τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, η υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή και τα προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους συσχετίζονται αρνητικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, όταν αυξάνεται κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει τις προβλεπτικές μεταβλητές, τότε θα μειωθεί και η τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης περίπου κατά 4,9 μονάδες ($B=4,9$) για τα συναισθηματικά προβλήματα ($\text{Adjusted } R^2=0,27$ $p<0,01$), κατά 4,1 μονάδες ($B=4,1$) για τα προβλήματα διαγωγής ($\text{Adjusted } R^2=0,12$ $p<0,01$), κατά 4,8 μονάδες ($B=4,8$) για την υπερκινητικότητα / ελλειμματική προσοχή ($\text{Adjusted } R^2=0,27$ $p<0,01$) και κατά 4,9 μονάδες ($B=4,9$) για τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ($\text{Adjusted } R^2=0,20$ $p<0,01$).

Πίνακας 19: Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης

Μεταβλητή Κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	p
Αυτοέλεγχος	Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-,201	-,463	,210	,000

*p<0,05, **p<0,001

Σύμφωνα με τον πίνακα 19 για να διαπιστωθεί η επίδραση της υπερκινητικότητας/ ελλειμματικής προσοχής στον αυτοέλεγχο πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης. Η ανάλυση έδειξε ότι η υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή συσχετίζεται αρνητικά με τον αυτοέλεγχο και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Δηλ όσο μεγαλώνει η υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή στους μαθητές τόσο μειώνεται ο αυτοέλεγχος τους. Συγκεκριμένα, αν αυξηθεί κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει την υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή, τότε θα μειωθεί και η τιμή του αυτοέλεγχου περίπου κατά 0,2 μονάδες (B=0,21). Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 19 η συγκεκριμένη μεταβλητή της υπερκινητικότητας/ ελλειμματικής προσοχής εξηγεί σχεδόν το 21% της διακύμανσης του αυτοέλεγχου των μαθητών (Adjusted R²=0,21 p<0,01).

Πίνακας 20: Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης.

Μεταβλητή Κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	p
Συναισθηματικότητα	Συναισθηματικά Προβλήματα	-,140	-,342	,112	,000
Συναισθηματικότητα	Προβλήματα Διαγωγής	-,213	-,432	,182	,000
Συναισθηματικότητα	Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-,167	-,422	,174	,000
Συναισθηματικότητα	Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	-,170	-,366	,129	,000

*p<0,05, **p<0,001

Σύμφωνα με τον πίνακα 20 για να διαπιστωθεί η επίδραση των συναισθηματικών προβλημάτων, των προβλημάτων διαγωγής, της υπερκινητικότητας /ελλειμματικής προσοχής και των προβλημάτων στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους (προβλεπτικές μεταβλητές) στην συναισθηματικότητα τους πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης. Η ανάλυση έδειξε ότι οι παραπάνω προβλεπτικές μεταβλητές συσχετίζονται αρνητικά με την συναισθηματικότητα και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, όταν αυξάνεται κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει τις προβλεπτικές μεταβλητές, τότε θα μειωθεί και η τιμή της συναισθηματικότητας περίπου κατά 0,14 μονάδες ($B=0,14$) για τα συναισθηματικά προβλήματα ($\text{Adjusted } R^2=0,11$ $p<0,01$), κατά 2,13 μονάδες ($B=2,13$) για τα προβλήματα διαγωγής ($\text{Adjusted } R^2=0,18$ $p<0,01$), κατά 0,16 μονάδες ($B=0,16$) για την υπερκινητικότητα /ελλειμματική προσοχή ($\text{Adjusted } R^2=0,17$ $p<0,01$) και κατά 0,17 μονάδες ($B=0,17$) για τα προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους ($\text{Adjusted } R^2=0,12$ $p<0,01$).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα ευθύγραμμης παλινδρόμησης

Μεταβλητή Κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	p
Ευημερία	Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους	-,206	-,380	,140	,000
Ευημερία	Υπερκινητικότητα/ Ελλειμματική προσοχή	-,188	-,407	,161	,000
Ευημερία	Συναισθηματικά Προβλήματα	-,234	-,493	,234	,000

* $p<0,05$, ** $p<0,001$

Σύμφωνα με τον πίνακα 21 για να διαπιστωθεί η επίδραση των προβλημάτων στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους, της υπερκινητικότητας/ ελλειμματικής προσοχής και των συναισθηματικών προβλημάτων (προβλεπτικές μεταβλητές) στην ευημερία των μαθητών πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης. Η ανάλυση έδειξε ότι οι παραπάνω προβλεπτικές μεταβλητές

συσχετίζονται αρνητικά με την ευημερία και αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, όταν αυξάνεται κατά μία μονάδα η τιμή της οριζόντιας κλίμακας που εκφράζει τις προβλεπτικές μεταβλητές, τότε θα μειωθεί και η τιμή της ευημερίας περίπου κατά 0,2 μονάδες ($B=0,20$) για τα προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους ($\text{Adjusted } R^2=0,14$ $p<0,01$), κατά 0,18 μονάδες ($B=0,18$) για την υπερκινητικότητα /ελλειμματική προσοχή ($\text{Adjusted } R^2=0,16$ $p<0,01$) και κατά 0,23 μονάδες ($B=0,23$) για τα συναισθηματικά προβλήματα ($\text{Adjusted } R^2=0,23$ $p<0,01$).

Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκφάνσεων συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου και της σχολικής επίδοσης μέσα από την διερεύνηση των δημογραφικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το φύλο, η σχολική τάξη και η σχολική επίδοση των μαθητών γυμνασίου ενώ στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται η συναισθηματική νοημοσύνη και οι εκφάνσεις της συναισθηματικής- κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Επειδή στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να καλύψει το κενό στην διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις εκφάνσεις της συναισθηματικής- κοινωνικής τους συμπεριφοράς των μαθητών με την σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εκφάνσεων της συναισθηματικής –κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών στην σχολική τους επίδοση.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται, ότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών με τη σχολική επίδοση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999). Όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003), η σχολική επίδοση βρέθηκε στατιστικά σημαντική με χαμηλή θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «συναισθηματικότητα».

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Γ΄ γυμνασίου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον αυτοέλεγχο των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην Α΄ και Γ΄ τάξη γυμνασίου, στην κοινωνικότητα μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην ευημερία μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου και στην Β΄ και Γ΄ γυμνασίου.

Επίσης, όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών» SDQ-Hel (Goodman, 1999), βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν πιο ανεπτυγμένη προκοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα αγόρια. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue (Petrides-Furnham, 2003), φαίνεται ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο συναισθηματικά σε σύγκριση με τα αγόρια.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από κάποιες εμπειρικές έρευνες. Συγκεκριμένα, μια έρευνα που έγινε σε παιδιά της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (Ανδρέου κ.α., 2007) έδειξε ότι τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις στις συναισθηματικές διαστάσεις «επικοινωνία- εύρεση λύσεων και έλεγχος των συναισθημάτων» συγκριτικά με τα αγόρια. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων μελετών που δείχνουν πως τα κορίτσια έχουν, γενικά, καλύτερες επικοινωνιακές ικανότητες από ότι τα αγόρια αυτής της ηλικίας και μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματα τους αποτελεσματικότερα, φροντίζοντας να συμβάλουν στη διαπροσωπική αρμονία και τη δημιουργία και διατήρηση μη-ανταγωνιστικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Petrides et al., 2007).

Σε έρευνα με εφήβους ηλικίας 12 ως 16 ετών (Πλατσίδου, 2005), τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις στην αναγνώριση συναισθημάτων και την ικανότητα επικοινωνίας από ότι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια είχαν υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις στη διαχείριση των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τα κορίτσια. Αυτό το τελευταίο διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Ciarrochi et al. (2001). Ως προς την αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στη σκέψη, οι προσωπικές εκτιμήσεις των κοριτσιών και των αγοριών δε διαφοροποιούνται σημαντικά. Για τη συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ότι, αν και τα κορίτσια σημείωσαν κάπως υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις, η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα των εφήβων που είχαν υψηλότερη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη περιλάμβανε περισσότερα κορίτσια, ενώ η ομάδα των εφήβων με μέτρια αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη περιλάμβανε περισσότερα αγόρια. Στη ομάδα με τη χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Πλατσίδου, 2005). Τέλος, σε ορισμένες έρευνες που έγιναν με εφήβους, τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη από ότι τα αγόρια (Ciarrochi et al., 2001, Zeidner et al., 2005) ενώ σε άλλες το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται (Charbonneau & Nicol, 2002).

Ως προς τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, η βιβλιογραφική επισκόπηση δεν αναδεικνύει ένα συνεπές πρότυπο. Γενικά, διαφορές ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη δεν φαίνεται να υπάρχουν. Όταν εντοπίζονται διαφυλικές διαφορές, αφορούν σε συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ύπαρξη διαφυλικών διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζεται από τον τρόπο ορισμού της (ως γνωστική ικανότητα ή ως χαρακτηριστικό γνώρισμα), την έκφραση που εξετάζεται (αντικειμενική ή αντιληπτή), καθώς και την ηλικία των ατόμων που συμμετέχουν. Είναι φανερό η ανάγκη περαιτέρω έρευνας, η οποία θα μελετήσει πιο διεξοδικά και θα ρίξει φως σε όλες αυτές, και ενδεχομένως και άλλες, διαστάσεις της ύπαρξης διαφυλικών διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Επίσης στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι η προκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών έχει θετική συσχέτιση με τον αυτοέλεγχο, την κοινωνικότητα και την συναισθηματικότητα των μαθητών. Ενώ αρνητική συσχέτιση φαίνεται να έχουν ο αυτοέλεγχος, η κοινωνικότητα, η συναισθηματικότητα και η ευημερία με τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή και τα προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι η σχολική επίδοση έχει θετική συσχέτιση με τον αυτοέλεγχο, την κοινωνικότητα, την συναισθηματικότητα, την ευημερία και την προκοινωνική συμπεριφορά, ενώ έχει αρνητική συσχέτιση με τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή και τα προβλήματα των μαθητών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται θετικά με τη σύναψη των κατάλληλων κοινωνικών δικτύων, τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων με καινούργιους φίλους, τη ρύθμιση των υπάρχοντων σχέσεων με την οικογένεια και την ανάπτυξη αυτόνομης διαβίωσης (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005).

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση έδειξε ότι όσο αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη, η συναισθηματικότητα και η ευημερία των μαθητών τόσο αυξάνεται και η σχολική τους επίδοση. Ενώ όσο μεγαλώνουν τα προβλήματα διαγωγής και η υπερκινητικότητα / ελλειμματική προσοχή των μαθητών τόσο μειώνεται η σχολική τους επίδοση. Επίσης, φάνηκε ότι, όταν αυξάνονται τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, η υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή και τα προβλήματα των μαθητών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τόσο μειώνεται και η συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι, όσο μεγαλώνει η υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή των μαθητών τόσο μειώνεται και ο αυτοέλεγχος τους. Τέλος, όταν αυξάνονται τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, η υπερκινητικότητα/ ελλειμματική προσοχή και τα προβλήματα των μαθητών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τόσο μειώνεται και η συναισθηματικότητα τους και η ευημερία τους. Οι μαθητές που έχουν καλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις συναισθηματικές καταστάσεις και δυσκολίες και, κατά συνέπεια, να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή σε σχέση με εκείνους που έχουν χαμηλότερη συναισθηματική επίγνωση (Goodman et

al., 2000). Τα σχετικά ευρήματα (τα περισσότερα από τα οποία αναφέρονται στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη) δείχνουν ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αυτό-παρακολούθηση στις κοινωνικές τους σχέσεις, έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, είναι πιο συνεργάσιμα, έχουν στενές και θερμές συναισθηματικά προσωπικές σχέσεις και δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένα από αυτές (Austin et al, 2005).

Η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και η σχέση της με τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και με το κέντρο ενδοπροσωπικού/ εξωπροσωπικού ελέγχου για την ακαδημαϊκή επιτυχία μελετήθηκε σε παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (Ανδρέου, 2007). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίαζαν περισσότερες θετικές αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου και εμφάνιζαν σε υψηλότερο βαθμό ενδοπροσωπικό κέντρο ελέγχου για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και αποτυχία. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι σημαντικό να στοχεύουν στην καλλιέργεια τόσο των γνωστικών όσο και των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών των παιδιών, ώστε να μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Goodman et al., 2000).

Όπως υποστηρίζουν οι Petrides et al. (2004), η σημασία της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται πιο εμφανής στις «ευπαθείς» ομάδες ατόμων (όπως αυτοί με χαμηλή σχολική επίδοση, δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.). Επειδή οι μαθητές αυτοί βιώνουν περισσότερο άγχος και πιο έντονες συναισθηματικές δυσκολίες σε σχέση με τις σπουδές τους, είναι πιθανό να αναζητούν άλλες πηγές υποστήριξης, μη γνωστικού τύπου (π.χ. στρέφονται σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές σχέσεις). Πράγματι, σε αυτές τις ομάδες μαθητών, η (αρνητική) σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση ήταν ιδιαίτερα ισχυρή. Διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή προσωπική εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να συσχετίζεται, ή ακόμα και να προβλέπει, δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς στο σχολείο (Eisenberg, 2000). Με άλλα λόγια, τα άτομα που έχουν υψηλή προσωπική εκτίμηση για την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται

συναισθήματα είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώνουν το άγχους με αντικοινωνικές ή μη προσαρμοστικές συμπεριφορές. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή εκτίμηση για τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές τους ικανότητες είναι πιθανό να βιώνουν κοινωνική παραμέληση και απομόνωση, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα να συμπεριφέρονται με κοινωνικά μη αποδεκτούς τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρεται το εύρημα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη από εκείνους που δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. (Reif, Hatzes, Bramet & Gibbon, 2001). Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν περισσότερες απουσίες και αποβολές από το σχολείο (Petrides et al., 2004).

Τέλος, μεγάλο μέρος της κριτικής που έχει διατυπωθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στο αν η έννοια αυτή είναι κάτι διαφορετικό από την προσωπικότητα ή αν στην ουσία ταυτίζεται με κάποιες από τις κλασικές θεωρίες προσωπικότητας. (Πλατσίδου, 2004). Η παραπάνω κριτική βασίζεται, κυρίως, στο γεγονός ότι έχουν βρεθεί μέτριες ως υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα σε αρκετές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσωπικότητας (Bastian et al., 2005) πράγμα που υποδηλώνει μια στενή σχέση και, ενδεχομένως, μια αλληλοεπικάλυψη.

Ειδικότερα, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, ως επί το πλείστον, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και, σε μικρότερο βαθμό, η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα μοιράζονται πλήθος χαρακτηριστικών με το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της προσωπικότητας (MacCann, Matthews, Zeidner & Roberts, 2003). Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα του νευρωτισμού και θετική συσχέτιση με τους παράγοντες εξωστρέφεια, δεκτικότητα στις νέες εμπειρίες, προσήνεια και ευσυνειδησία (Bastian et al., 2005). Οι περισσότερες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπεριέχονται ήδη στο μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων, επομένως, στην ουσία, αποτελούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Davies et al., 1998). Επικεντρώνοντας την παραπάνω κριτική στα μικτά μοντέλα, οι Mayer et al. (1999, 2000) υποστηρίζουν ότι πολλές από τις δεξιότητες που περιλαμβάνουν, όπως είναι ο έλεγχος της πραγματικότητας, η διαχείριση του άγχους, η ικανότητα για αυτοαξιολόγηση, η προσαρμοστικότητα, η τάση για επίτευξη στόχων, η επιρροή, η ικανότητα επικοινωνίας και ο έλεγχος των παρορμήσεων, εκτείνονται εννοιολογικά

έξω από το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης και προσεγγίζουν σημαντικά στην προσωπικότητα. Με άλλα λόγια, η εννοιολογική τους ανεξαρτησία και ισχύς αμφισβητείται έντονα. Ένα πλήθος ερευνητικών δεδομένων επιδιώκουν να ανασκευάσουν την κριτική που αναφέρεται στην ταύτιση της (αντιληπτής κυρίως) συναισθηματικής νοημοσύνης με την προσωπικότητα (Austin et al., 2005).

Σύμφωνα με αυτά , ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ερμηνεύουν και να προβλέπουν το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή που βιώνει κάποιος. Μάλιστα , βρέθηκε ότι διατήρησαν την προβλεπτική ισχύ τους ακόμη κι όταν ελέγχθηκε και απομονώθηκε η επίδραση της προσωπικότητας που αξιολογήθηκε με το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων. Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αναδείχθηκαν ως οι πιο σημαντικοί ερμηνευτικοί παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή ήταν η θετική διάθεση και η ευκρίνεια με την οποία κάποιος βιώνει και αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, καθώς και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (Extramera & Fernandez-Berrocá, 2005). Με άλλα λόγια , το πώς νιώθουν τα άτομα είναι ένα σημαντικό στοιχείο του αισθήματος υποκειμενικής ευεξίας που βιώνουν, όπως είναι και οι παράγοντες προσωπικότητας.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίων της Καλαμάτας και δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι εκπληρώνεται η προϋπόθεση της τυχαίας δειγματοληψίας. Επομένως αυτό το στοιχείο περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας και θα ήταν καλό να επαναληφθεί το δείγμα που έχει επιλεγεί σύμφωνα με τη μεθοδολογία της τυχαίας δειγματοληψίας.

Άλλο περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν δεν είναι σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό. Θα ήταν καλό να προχωρήσει κανείς σε στάθμιση των συγκεκριμένων εργαλείων ώστε να διασφαλιστεί η απαιτούμενη εγκυρότητα και αξιοπιστία που απαιτεί η ερευνητική μεθοδολογία.

Είναι απαραίτητο να διενεργηθούν στον ελληνικό χώρο έρευνες που θα έχουν ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εκφάνσεων της συναισθηματικής- κοινωνικής συμπεριφοράς των εφήβων μαθητών με την σχολική επίδοση καθώς και την εξέταση των πιθανών επιδράσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Η καθιέρωση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση θα συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών.

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την σχολική επίδοση των μαθητών. Στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εκφάνσεων της συναισθηματικής – κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου με την σχολική τους επίδοση. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκφάνσεων συναισθηματικής–κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου και της σχολικής επίδοσης μέσα από την διερεύνηση των δημογραφικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το φύλο, η σχολική τάξη και η σχολική επίδοση των μαθητών γυμνασίου ενώ στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται η συναισθηματική νοημοσύνη και οι εκφάνσεις της συναισθηματικής- κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 183 μαθητές και μαθήτριες γυμνασίων Καλαμάτας. Για τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας «Trait Emotional Intelligence Questionnaire»- Short Form (TEIQue-SF) (Petrides & Furnham, 2003) και για τις εκφάνσεις της συναισθηματικής – κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Δυνατοτήτων και Δυσκολιών-The Strengths and Difficulties Questionnaire» (SDQ) (Goodman, 1999), ενώ η σχολική επίδοση αξιολογήθηκε από το μέσο όρο βαθμολογίας τους στα μαθήματα του τρέχοντος σχολικού τριμήνου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν παράλληλα καλή σχολική επίδοση. Η προκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών συσχετίζεται θετικά με τον αυτοέλεγχο, την κοινωνικότητα και την συναισθηματικότητα. Επομένως, αυτή η εργασία δίνει το έναυσμα για την επιστημονική εδραίωση των προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης που απευθύνονται σε εφήβους μαθητές με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους ικανοτήτων.

Abstract

Emotional intelligence has been recognized as a significant factor in determining school performance. Up to date in Greece, research conducted to study the relationship between students' Emotional Intelligence, the manifestations of their emotional-social behavior and their school performance has been scarce. The current study aims to evaluate the association between emotional intelligence, emotional-social behavior manifestations and school performance of students attending junior high-school, taking into account any variations in demographic and psychological traits. Demographic data include students' gender, class level and school performance, whereas psychological traits include students' emotional intelligence and manifestations of their emotional-social conduct. The present study was conducted using a sample of 183 male and female junior high school students in the area of Kalamata. Emotional intelligence was assessed by using the "Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Short Form" (TEIQue-SF) (Petrides & Furnham, 2003), while manifestations of students' emotional-social behavior was assessed by using the "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ) (Goodman, 1999). School performance was evaluated by calculating the average of students' current semester courses. According to the results, students scoring high in emotional intelligence demonstrate good school performance. Pre-social behavior of students is positively correlated with self-control, sociability and emotionality. Therefore, the present paper primes the scientific consolidation of emotional intelligence programs addressed to adolescent students, focusing on the development of their social and emotional abilities.

Βιβλιογραφία

Akerjordet, K., Severinsson, E. (2009) Emotional intelligence: The development of scales and psychometric testing. *Nursing & Health Sciences*, 11(1), 58-63

Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: πρόγραμμα αγωγής υγείας (dvd)*. Θεσσαλονίκη : Διεύθυνση Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ. & Μπανάκα, Μ. (2007). Συναισθηματική νοημοσύνη, ενδοπροσωπικός / εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών-τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (Επιμ. Εκδ), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προσκλήσεις της Εποχής μας* (σελ 922-927). Πρακτικά Συνεδρίου: Ιωάννινα.

Ashkanasy, N. M. (2006). Review of 'Emotional Intelligence: An International Handbook'. *Personnel Psychology*, 59(2), 464-467.

Ashkanasy, N.M. & Dasborough, M.T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.

Austin, E. J. (2004) An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.

Austin, E.J. (2005). Emotional intelligence and information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403-414.

Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.

Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.

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 the emotional Intelligence* . San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence of giftedness. *Gifted Educational International*, 23(2), 80-90.

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.

Battistich V., Hom A.(1997). The relationship between students' sense of their school community and their involvement in problem behaviors. *Journal of Public Health*, 87,1997-2001.

Baumeister, R.F., Combell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003).Does high self-esteem cause better performance, international success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest* , 4(1), 1-44.

Beal, S. J. & Crockett, Lisa J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258-265.

Benner, G. J., Allor, J. H. & Mooney, P. (2008). An investigation of the academic processing speed of students with emotional and behavioural disorders served in public school settings. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 307-332.

Berry, C. M., Gruys, M. L. & Sackett, P. R. (2006). Educational attainment as a proxy for cognitive ability in selection: Effects on levels of cognitive ability and adverse impact. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 696-705.

Blickle, G., Momm, T. S., Kramer, J., Mierke, J., Liu, Y. & Ferris, G. R. (2009). Construct and criterion-related validation of a measure of emotional reasoning skills: A two-study investigation. *International Journal of Selection and Assessment*, 17(1), 101-118.

Blickle, G., Momm, T. S., Kramer, J., Mierke, J., Liu, Y. & Ferris, G. R. (2009). Construct and criterion-related validation of a measure of emotional reasoning skills: A two-study investigation. *International Journal of Selection and Assessment*, 17(1), 101-118.

Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15(3), 234-238.

Caruso, D. R. & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: how to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chapman, B. P. & Hayslip, B. Jr. (2005). Incremental Validity of a Measure of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 85(2),154-169.

Charbonneau, D. & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.

Chantrell, S. (2009). Growth in emotional intelligence. Psychotherapy with a learning disabled girl. *Journal of Child Psychotherapy*, 35(2), 157-174.

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., Chan, A.Y.C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105- 1119.

Cooper, R.K., Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Perigee Book.

Cooper, R. K. & Sawaf, A.(1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grossett/ Putman.

Δαρόπουλος, Α. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση*. Προσπελάστηκε στις 10 Οκτωβρίου 2010, από <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=160>.

Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Deary, I. J., Batty, G. D. & Gale, C. R. (2008). Bright children become enlightened adults. *Psychological Science*, 19(1), 1-6.

Dasborough, M. T. (2007). Review of 'a critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed'? *Personnel Psychology*, 60(1), 235-238.

Deater-Deckard K. (2001). Annotation : Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology-Psychiatry*, 42, 565-579.

Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75, 989-1015.

Duncan SC, Duncan TE, Strycker LA. (2000). Risk and protective factors influencing adolescent problem behavior: A multivariate latent growth curve analysis. *Annual Behavior Medicine*, 22,103-109.

Easton, C., Martin, W. E. J. & Wilson, S. (2008). Emotional intelligence and implications for counseling self-efficacy: Phase II. *Counsellor Education and Supervision*, 47(4), 218-232.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

Ekman, P. (2004) *Emotions revealed*. New York : Phoenix Publications.

Extramera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression Among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.

Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C. & Haller, U. (2008). Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences*, 29(2), 105-115.

Flouri, E. (2007). Early family environments may moderate prediction of low educational attainment in adulthood: The cases of childhood hyperactivity and authoritarian parenting. *Educational Psychology*, 27(6), 737-751.

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

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

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric case ness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.

Goodman, R. & Scott, S. (1997). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.

Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

Goodman, R., Ford, T., Richards, H., et al (2000a). The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and

adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 645-655.

Goodman, R., Renfrew, D. & Mullick, M. (2000b). Predicting type of psychiatric disorder from Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) scores in child mental health clinics in London and Dhaka. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 129-134.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a developmental perspective*. New York: Guilford.

Haugaard JJ.(2000) *Problematic behaviors during adolescence*. New York: McGraw-Hill.

Henkel, J. M. & Hinsz, V. B. (2004). Success and failure in goal attainment as a mood induction procedure. *Social Behaviour and Personality*, 32(8), 715-722.

Hertel, J., Schütz, A. & Lammers, C. H. (2009). Emotional intelligence and mental disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 65(9), 942-954.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.

Ivcevic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-235.

Javeau, C. (1996), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Joscelyn E., Sass, S. M., Heller, W., Siltan, R. L., Edgar, J. C., Stewart, J. L., Miller, Gregory A. (2010). Time course of processing emotional stimuli as a function of perceived emotional intelligence, anxiety, and depression. *Journal of Applied Psychology*, 10(4), 486-497.

Joseph, D. L. & Newman, D.A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.

Judge, T.A., Ilies, R. & Dimotakis, N. (2010). Are health and happiness the product of wisdom? The relationship of general mental ability to educational and occupational attainment, health, and well-being. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 454-468.

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L.A. & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence ability and traits in difference career paths. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 367-383.

Kaplan DS, Liu RX, Kaplan HB. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Journal of Social Psychology Education*, 8,3-17.

Keith, T. Z., Fine, J. G., Taub, G. E., Reynolds, M. R. & Kranzler, J. H. (2006). Higher order, multisample, confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children--Fourth Edition: What does it measure? *School Psychology Review*, 35(1), 108-127.

Κοκκέβη Α., Κίτσος Γ. & Φωτίου Α. (2008). *Εφηβεία, Συμπεριφορές και Ψυχοκοινωνική Υγεία*. Αθήνα: Βήτα

Lam, L. T. & Kirby, S. L. (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.

Lam, L. T. & Kirby, S. L. (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.

Lam, L. T. & Kirby, S. L. (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.

Lench, H. C. & Levine, L. J. (2008). Goals and responses to failure: Knowing when to hold them and when to fold them. *Motivation and Emotion*, 32(2), 127-140.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001) *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lindebaum, D. (2009). Rhetoric or remedy? A critique on developing emotional intelligence. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 225-237.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.

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(8), 516-526.

Marjoribanks, K. (2003). Family Background, Individual and Environmental Influences, Aspirations and Young Adults' Educational Attainment: A follow-up study. *Educational Studies*, 29(2-3), 233-242.

MacCann, C. & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551.

Mac Cann, C., Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: a review of self-report and performance based testing. *The international Journal of organizational analysis*, 11(3), 247-274.

Ματσόπουλος, Α. & Κορνηλάκη, Α. (2003). Σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κατανόησης απλών και σύνθετων συναισθημάτων σε Ελληνόπουλα του Δημοτικού σχολείου. Στο σχολείο περιλήψεων του 9^{ου} συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας (σ. 349). Ρόδος: Ατραπός.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

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, D.J. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 2, 163-183.

Mayer, J.D. & Roberts, R. D. & Barsade, S.G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

Mayer, J. D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

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

Merrill RM, Timmreck TC. (2006). *Introduction to epidemiology*. Jones & Bartlett Publishers, 4th ed.

Messersmith, E. E. & Schulenberg, J. E. (2008). When can we expect the unexpected? Predicting educational attainment when it differs from previous expectations. *Journal of Social Issues*, 64(1), 195-211.

Melby, J. N., Conger, R.D., Fang, S. A., Wickrama, K. A. S. & Conger, K. J. (2008). Adolescent family experiences and educational attainment during early adulthood. *Developmental Psychology*, 44(6), 1519-1536.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.

Minzi MCR. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39, 701.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: factor structure, reliability, construct and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353.

Mikolajczak, M., Roy, E., Verstrynge, V. & Luminet, O. (2009). An exploration of the moderating effect of trait emotional intelligence on memory and attention in neutral and stressful conditions. *British Journal of Psychology*, 100(4), 699-715.

Mikolajczak, M., Petrides, K. V. & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181-193.

Newsome, S., Day, A.L. & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.

Oatley, K. & Jenkins, J. (2004) *Συγκίνηση-ερμηνείες και κατανόηση*. Επιστημονική επιμέλεια- Ντάβου, Μ. Αθήνα: Παπαζήση.

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

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμ.2)*. Αθήνα: ιδίου.

Parker, J.D.A., Summerfeld, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.

Parker J., Benson M. (2004). Parent –adolescent relations and adolescence functioning: self –esteem, substance abuse and delinquency. *Adolescence*, 39, 519-530.

Penny, J. A. (2010). Assessing emotional intelligence: A competency framework for the development of standards for soft skills . *Personnel Psychology*, 63(2), 490-495.

Petrides, K. V., Furnham, A. & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17, 574-577.

Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

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

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

Petrides, K.V., Perez-Gonzalez, J.C. & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.

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

Petrides, K. V., Rita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.

Petrides, K.V. (2009). *Technical manual for the trait emotional intelligence questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

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

Pettit, G. S., Yu, T., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (2009). A developmental process analysis of cross-generational continuity in educational attainment. *Journal of Developmental Psychology*, 55(3), 250-284.

Pickett W., Schmind H., Boyce WF, Simpson K., Scheidt PC, Mazur J. et al. (2002) Multiple risk behavior and injury: An international analysis of young people. *Arch Pediatric Adolesc Med*, 156,786-793.

Πλατσίδου, Μ. & Μεταλλίδου Π. (2003). Αξιολόγηση ηρωικής συμπεριφοράς και προτιμήσεις προτύπων ρόλου από άτομα ηλικίας 10-19 ετών. *Ψυχολογία*, 10 (4), 556-574.

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

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (επιμ. Εκδ), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σελ 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

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

Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πούλου, Μ. (2009). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Δ. Νικολακόπουλος, *Σχολική Ψυχολογία : εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σελ 237-282). Αθήνα : Τόπος.

Qualter, P., Whiteley, H . E., Hutchinson, J. M . & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.

Rammstedt, B. & Rammsayer, T. H. (2002). Self-estimated intelligence: Gender differences, relationship to psychometric intelligence and moderating effects of level of education. *European Psychologist*, 7(4), 275-284.

Ree, M. J. (2007). Review of Essentials of Personnel Assessment and Selection. *Personnel Psychology*, 60(1), 252-254.

Reif, H. B., Hatzes, N.N., Bramet, M.H. & Gibbon, T. (2001). The relation of learning difficulties and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities* 34 (1), 66-68.

Rietti, S. (2009). Emotional intelligence and moral agency: Some worries and a suggestion. *Philosophical Psychology*, 22(2), 143-165.

Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J. & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6(4),663-669.

Robertson, S. A. (2007). Got EQ? Increasing cultural and clinical competence through emotional intelligence. *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 14-19.

Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G.M. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions*, 1, 196-231.

Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez, *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.

Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez, *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.

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

Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Cambridge University Press.

Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.

Samdal O., Nutbeam D., Wold B., Kannas L. (1998). Achieving health and educational goals through school: a study of the importance of school climate and student satisfaction. *Health Educ Res*, 13, 383-397.

Schneider, BH. *Friends and enemies, peer relations in childhood*. London: 2000

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.

Simons-Morton BG, Crump AD, Haynie DL, Saylor KE. (1999). Student-school bonding and adolescence problem behavior. *Health Educ Res*, 14,99-107.

Strand, S. & Demie, F. (2007). Pupil mobility, attainment and progress in secondary school. *Educational Studies*, 33(3), 313-331.

Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A. & Segalowitz, S. J.(2006) Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(3), 311-328.

Schoo, A. (2008). Leaders and their teams: Learning to improve performance with emotional intelligence and using choice theory. *International Journal of Reality Therapy*, 27(2), 40-45.

Schulte, M.J. Ree, M. J. & Carretta, T.R. (2004). Emotional intelligence, not much more than g and personality. *Personality and individual differences*, 37, 1059-1068.

Strand, S. & Demie, F. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551-568.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of emotional intelligence. Personality and individual differences*, 25, 167-177.

Schweizer, K. (2006). The fixed-links model for investigating the effects of general and specific processes on intelligence. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 2(4), 149-160.

Spriggs AL., Lannotti R., Nansel TR, Haynie DL.(2007). Adolescence bullying involvement and perceived family, peer and school relations : Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescence Health*, 41: 283-293.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Σώκου, Κ. (2004). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα των Νοτιοανατολικών Κυκλάδων: η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών. *Κλίμακα- Αφιέρωματα*, 14-17.

Tett, R. P., Fox, K.E. & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.

Τριλίβα, Σ. & Chiementi, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων : εγχειρίδιο για ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ. & Chiementi, G. (2000). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα : Πατάκη.

Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 307-325.

Tok, S. & Morali, S. L. (2009). Trait emotional intelligence, the Big Five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. *Social Behavior and Personality*, 37(7), 921-932.

Torsheim T., Wold B. (2001). School- related stress, support and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24,701-713.

Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D. & Schermer, J. A. (2008). A behavioural genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*, 8(5), 635-642.

Vernon, P. A., Villani, V. C., Schermer, J. A., Kirilovic, S., Martin, R. A., Petrides, K. V., Spector, T. D. & Cherkas, L. F. (2009). Genetic and environmental correlations between trait emotional intelligence and humor styles. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 130-137.

Wang, T. R. & Schrodt, P. (2010). Are emotional intelligence and contagion moderators of the association between students' perceptions of instructors' nonverbal immediacy cues and students' affect? *Communication Reports*, 23(1), 26-38.

Wang, Y. S. & Huang, T. C. (2009). The relationship of transformational leadership with group cohesiveness and emotional intelligence. *Social Behaviour and Personality*, 37(3), 379-392.

Warwick, J. & Nettlebeck, T. (2004) Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Woitaszewski, S. A. & Aalsma, M. C. (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale - Adolescent Version. *Roeper Review*, 27(1), 25-30.

Χατζηχρήστου, Σ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου Α. & Λυκίτσάκου, Κ. (2009) Παρεμβατικά προγράμματα στη σχολική κοινότητα: η εμπειρία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Δ. Νικολακόπουλος, *Σχολική Ψυχολογία: εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ 283-306). Αθήνα : Τόπος.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004) *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώιμης σχολικής ηλικίας: θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Yahia M. & Alsmadi, A. A. (2009). Detecting differential person functioning in emotional intelligence. *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 284-288.

Zalonis, I., Kararizou, E., Triantafyllou, N. I., Kapaki, E., Papageorgiou, S., Sgouropoulos, P. & Vassilopoulos, D. (2008). A normative study of the Trail Making Test A and B in Greek adults. *The Clinical Neuropsychologist*, 22(5), 842-850.

Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G.(2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, Vol 13(1), 64-78.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Personality and Individual Differences*, 33, 369-391.

Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2001). Slow down you move too fast: emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.

Zeinder, M., Matthews, G., Roberts, R.D. & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

Παράρτημα

Όνομα - (Γράψε το μικρό σου όνομα και το πρώτο γράμμα του επιθέτου σου) :

Φύλο: αγόρι / κορίτσι

Ημερομηνία γέννησης:

Τάξη- τμήμα :

	ΜΑΘΗΜΑΤΑ		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΡΙΜΗΝΟΥ
1	Θρησκευτικά		
2	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από μετάφραση	
		Αρχαία Ελληνική Γλώσσα	
3	Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	Γλωσσική Διδασκαλία	
		Νεοελληνική Λογοτεχνία	
4	Ιστορία		
5	Κοινωνική Πολιτική Αγωγή		
6	Αγγλικά		
7	Γαλλικά ή Γερμανικά		
8	Μαθηματικά		
9	Φυσική		
10	Χημεία		
11	Γεωγραφία		
12	Βιολογία		
13	Φυσική Αγωγή		
14	Αισθητική Αγωγή (Μουσική)		
15	Αισθητική Αγωγή (Καλλιτεχνικά)		
16	Οικιακή Οικονομία		
17	Πληροφορική		
18	Τεχνολογία		
19	ΣΕΠ		

Συμπλήρωσε την βαθμολογία που είχες στο τρίμηνο:

Οδηγίες: Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν **διαφωνείτε** απόλυτα με μια πρόταση, **κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 1**. Αν **συμφωνείτε** απόλυτα με μια πρόταση, **κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 7**. Αν δεν είστε σίγουροι για το αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε, κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 4. Εργαστείτε γρήγορα, αλλά προσεχτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου σε άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την μεριά του άλλου.	1	2	3	4	5	6	7
3. Είμαι άνθρωπος με κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	1	2	3	4	5	6	7
6. Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
7. Αλλάζω συχνά γνώμη.	1	2	3	4	5	6	7
8. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Αισθάνομαι καλά με την εμφάνισή μου.	1	2	3	4	5	6	7
10. Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.	1	2	3	4	5	6	7
13. Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.	1	2	3	4	5	6	7
14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Δεν ξέρω πως να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
19. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί.	1	2	3	4	5	6	7
23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκαιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.	1	2	3	4	5	6	7
30. Προσπαθώ να ελέγγω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7

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

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/ η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στο πως ήταν τα πράγματα για σας κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

Το όνομα σου

Αγόρι / Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματα τους.			
Είμαι ανήσυχος /η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολύ ώρα			
Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία			
Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κτλ)			
Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω την ψυχραιμία μου			
Συνήθως είμαι μόνος/ η. Γενικά παίζω μόνος / η ή μένω με τον εαυτό μου			
Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε			
Ανησυχώ πολύ			
Βοηθώ κάποιον /α που είναι πληγωμένος/ η, αναστατωμένος/ η ή αισθάνεται άρρωστος/ η			
Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι			
Έχω έναν /μία ή περισσότερους καλούς/ ες φίλους/ ες			
Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου			
Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος /η, αποκαρδιωμένος /η ή κλαίω			
Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν			
Είμαι συχνά αφηρημένος / η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ			
Είμαι νευρικός /ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου			
Είμαι καλός/ ή με τα μικρότερα παιδιά			
Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ			
Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι /ες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν			
Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (γονείς, καθηγητές, παιδιά)			
Σκάφτομαι πριν κάνω κάτι			
Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου			
Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα			
Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή			

	Όχι	Ναι κάποιες δυσκολίες	Ναι αρκετές δυσκολίες	Ναι σοβαρές δυσκολίες
Συνολικά, νομίζεται ότι έχετε δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές : συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνετε καλά με τους άλλους ανθρώπους;				

Εάν, έχετε απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

	Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο
Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες ;				

	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
Αυτές οι δυσκολίες σας ανησυχούν ή σας αναστατώνουν;				

Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στη καθημερινή ζωή στις παρακάτω περιοχές;	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ				
ΦΙΛΙΕΣ				
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ				
ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ				

Οι δυσκολίες ταλαιπωρούν τους ανθρώπους γύρω σας (οικογένεια, φίλοι, καθηγητές, κτλ)	Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

Υπογραφή

Ημερομηνία

Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric case ness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.

