ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Η διερεύνηση της σχέσης των θετικών συναισθημάτων και της σχολικής επίδοσης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Διπλωματική εργασία

ΛΑΖΑΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Αθήνα, 2020

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ (Επιβλέπουσα)
Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας κι Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΖΜΠΑΙΝΟΣ
Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας κι Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ
Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας κι Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Αικατερίνη Λαζαροπούλου

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κ. Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη που μου δίδαξε το μάθημα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και μου έδειξε την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Μέσα από τη συνεργασία μας με καθοδήγησε με τις γνώσεις της και τις συμβουλές της, ώστε να αποκτήσω περαιτέρω εξειδίκευση.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου που με προθυμία και χαμόγελο ανέλαβε να με βοηθήσει στην ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η συνεργασία μας και η επικοινωνία μας ήταν εξαιρετική καθόλη τη διάρκεια. Με στήριξε και με καθοδήγησε σε ό,τι χρειάστηκα και η ανταπόκρισή της ήταν άμεση.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την πληθώρα γνώσεων και εμπειριών που αποκόμισα κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη 7

Abstract 9

1. Εισαγωγή 11

1. Τα συναισθήματα και οι λειτουργίες τους 12

1.1. Η συναισθηματική επάρκεια 15

1.2. Τα θετικά συναισθήματα 16

1.2.1. Η χαρά 18

1.2.2. Το ενδιαφέρον 19

1.2.3. Η ικανοποίηση 20

1.2.4. Η αγάπη 21

1.3. Η Θεωρία των Broaden-and-Build Συναισθημάτων 22

1.4. Τα αρνητικά συναισθήματα 26

1.5. Η επίδραση των συναισθημάτων 27

1.5.1. Θεωρίες για τις επιδράσεις 28

1.5.2. Θετικά συναισθήματα και ρεπερτόρια σκέψης και δράσης 31

1.6. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα 33

1.7. Η θεωρία του ελέγχου – αξίας 35

1.8. Συναισθήματα ενεργοποίησης και απενεργοποίησης 37

1.9. Ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα, εμπλοκή και επίτευγμα 38

1.10. Ακαδημαϊκά συναισθήματα και επίτευγμα: γνωστικό και κινητικό μοντέλο 41

1.11. Ο ρόλος της ρύθμισης των συναισθημάτων 43

2. Σχολική επίδοση 44

2.1. Η συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία 44

2.2. Συναισθήματα και μάθηση 46

2.3. Εφαρμογές στη σχολική τάξη 48

2.4. Η σημασία της σχολικής επίδοσης 50

2.5. Σχολική επίδοση και υποκειμενική ευημερία 51

3. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα συναισθήματα και τη σχολική επίδοση 53

3.1.Σύνθεση των ευρημάτων της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας 65

3.2. Σκοπός της παρούσας έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις 62

3.3. Χρησιμότητα της έρευνας 63

3.4. Ορισμοί 63

4. Μεθοδολογία 65

4.1. Συμμετέχοντες 65
4.2. Ερευνητικά εργαλεία 65
4.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων 67
4.4.Στατιστική ανάλυση 68
5. Αποτελέσματα 70
5.1. Σύνολο συμμετεχόντων 70
5.2. Φύλο 74
5.2.1. Δείκτες συνάφειας και στατιστική σημαντικότητα 75
5.2.2. Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών 72
5.3. Ηλικία 74
5.4.Τάξη 74
5.4.1. Δείκτες συνάφειας και στατιστική σημαντικότητα 74
5.4.2. Διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων 75
5.5. Αριθμός αδελφών 80
5.6. Μόρφωση πατέρα 80
5.7. Μόρφωση μητέρας 81
6. Συζήτηση 82
6.1. Φύλο 86
6.2. Ηλικία 87
6.3. Τάξη 88
6.3.1. Δείκτες συνάφειας και στατιστική σημαντικότητα 88
6.3.2. Διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων 89
6.4. Αριθμός αδελφών 89
6.5. Μόρφωση πατέρα 90
6.6. Μόρφωση μητέρας 90
6.7. Περιορισμοί έρευνας 91
6.8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 92
7. Βιβλιογραφία 95

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: *Το πεδίο των ακαδημαϊκών συναισθημάτων* 34
Πίνακας 2: Αποτελέσματα t-tests και Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες ως προς το φύλο .. 73
Πίνακας 3: Μέσοι όροι Μ και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στη «Συνολική Αισιοδοξία» 76
Πίνακας 4: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στη «Συνολική Αισιοδοξία» 76
Πίνακας 5: Μέσοι όροι Μ και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στα «Θετικά Συναισθήματα» 77
Πίνακας 6: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στα «Θετικά Συναισθήματα» 77
Πίνακας 7: Μέσοι όροι Μ και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στα «Αρνητικά Συναισθήματα» 78
Πίνακας 8: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στα «Αρνητικά Συναισθήματα» 78
Πίνακας 9: Μέσοι όροι Μ και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στην «Ισορροπία Συναισθημάτων» 79
Πίνακας 10: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στην «Ισορροπία Συναισθημάτων» 79

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Η Θεωρία Ελέγχου – Αξίας των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων. 37
Εικόνα 2: Διάγραμμα σκεδασμού του μέσου όρου της βαθμολογίας των δασκάλων προς τους μαθητές στη δεκαβάθμια κλίμακα. 70

Περίληψη

Εισαγωγή: Όπως υποστηρίζουν οι περισσότερες έρευνες, τα θετικά συναισθήματα των μαθητών συνδέονται με υψηλότερη σχολική επίδοση, ενώ τα αρνητικά συνδέονται με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Μεθοδολογία: 112 μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού από σχολεία της Αθήνας συμπλήρωσαν την Κλίμακα Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους και την Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών, οι οποίες συνολικά δίνουν βαθμολογία σε τέσσερις παράγοντες: Αισιοδοξία, Θετικά Συναισθήματα, Αρνητικά Συναισθήματα και Συναισθηματική Ισορροπία. Ταυτόχρονα, συγκεντρώθηκαν οι μέσοι όροι της επίσημης βαθμολογίας των μαθητών στα σχολικά μαθήματα στη δεκαβάθμια κλίμακα.

Ευρήματα: Προέκυψε σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τη συνολική αισιοδοξία των μαθητών, ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών και ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και την ισορροπία συναισθημάτων των μαθητών. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών. Για τα κορίτσια παρατηρήθηκε σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τη συνολική αισιοδοξία, ενώ για τα αγόρια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα θετικά συναισθήματα, καθώς και ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και την ισορροπία συναισθημάτων. Τα κορίτσια συγκέντρωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα αγόρια στη «Συνολική Αισιοδοξία», τα «Θετικά Συναισθήματα» και την «Ισορροπία Συναισθημάτων», ενώ τα αγόρια συγκέντρωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια στα «Αρνητικά Συναισθήματα». Μαθητές με περισσότερα αδέρφια φάνηκε να έχουν μικρότερο δείκτη αισιοδοξίας, ενώ η μεγαλύτερη μόρφωση της μητέρας συδνέθηκε με μεγαλύτερο δείκτη αισιοδοξίας των παιδιών.

Συζήτηση: Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία ως προς τη θετική συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με την επίδοση αλλά δεν επιβεβαιώνουν την αρνητική συσχέτιση των αρνητικών συναισθημάτων με την

επίδοση. Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων επάνω στο ζήτημα της συσχέτισης συναισθημάτων και επίδοσης.

Λέξεις – κλειδιά: θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα, αισιοδοξία, συναισθηματική ισορροπία, σχολική επίδοση

Abstract

Introduction: As most studies support, students' positive emotions are connected with higher school performance, whereas negative emotions are connected with lower school performance.

Methodology: 112 elementary school students of the 4th, 5th and 6th grade, studying in Athens, completed the Youth Life Orientation Test and the Scale of Positive and Negative Experience which in total provide scores in four factors: Optimism, Positive Emotions, Negative Emotions and Emotional Balance. At the same time, the mean scores of the students' formal evaluation in all school subjects in a 10-grade scale were collected.

Findings: There was a positive correlation between the grades by teachers and the total optimism of students, between the grades by teachers and the positive emotions of students and also between the grades by teachers and the students' emotional balance. No statistically significant correlation was found between the grades by teachers and the students' negative emotions. Regarding the girls, there was a significant positive correlation between the grades by teachers and total optimism, whereas, regarding the boys, there was a significant positive correlation between the grades by teachers and positive emotions, as well as between the grades by teachers and emotional balance. Girls had greater mean scores than boys regarding total optimism, positive emotions and emotional balance, whereas boys had greater mean score than girls regarding the negative emotions. Students with more siblings seemed to have lower optimism scores, while the mother's greater education was shown to be connected with greater optimism scores of children.

Discussion: The results agree with the previous literature regarding the positive correlation between positive emotions and performance, but do not confirm the negative correlation between negative emotions and performance. Further research is necessary for safer conclusions on the matter of the correlation between emotions and performance.

Key words: positive emotions, negative emotions, optimism, emotional balance, school performance

1.Εισαγωγή

Ένα συναίσθημα ξεκινά με τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται την κατάσταση (Fredrickson, 2011). Προέρχεται από την επεξεργασία των πληροφοριών από την πλευρά ενός ατόμου σε ένα συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο (Andrie, 2011). Οι συναισθηματικές εμπειρίες είναι δυνατόν να έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία των ανθρώπων. Έχει υποστηριχθεί ότι το θετικό συναίσθημα έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τη γνώση (Fredrickson, 2011), ενώ το αρνητικό μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην απόκτηση γνώσεων (Andries, 2011). Η γνώση αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, όμως μπορεί να συσχετιστεί και με τη σχολική επίδοση στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης (Busari, 2000).

Τα συναισθήματα αποτελούν βασική συνιστώσα της ζωής των ανθρώπων, τόσο διαπροσωπικά όσο και ενδοπροσωπικά (Nezlek & Kuppens, 2008). Ο Compton & Hoffman (2013) θεωρούν ότι το θετικό συναίσθημα διαδραματίζει τον δικό του ρόλο στο πώς η θετική ψυχολογία βοηθά τους ανθρώπους να προσαρμοστούν στη ζωή με διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους. Οι άνθρωποι που βιώνουν θετικές συναισθηματικές εμπειρίες είναι πιο πιθανό να σημειώνουν επιτυχίες σε διαφορετικούς τομείς της ζωής (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005), συμπεριλαμβανομένου του σχολικού – ακαδημαϊκού τομέα. Ταυτόχρονα, πιστεύεται ότι άτομα που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα τείνουν να απολαμβάνουν λιγότερα επιτεύγματα (Stiles, 2008).

Μέχρι σήμερα, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στη σχέση των αρνητικών συναισθημάτων με τη σχολική επίδοση, ενώ ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων δεν έχει τύχει της αντίστοιχης προσοχής από τους ερευνητές. Η παρούσα έρευνα θα εξετάσει τη σχέση, όχι μόνο των αρνητικών, αλλά και των θετικών συναισθημάτων με τη σχολική επίδοση.

1.Τα συναισθήματα και οι λειτουργίες τους

Το «συναίσθημα» ορίζεται από τους Ray & Zaid (2012) ως κατάσταση διέγερσης, η οποία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Τόσο τα χαμηλά όσο και τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής διέγερσης προκαλούν αναποτελεσματική συμπεριφορά. Τα συναισθήματα είναι είτε κάτι που μας αρέσει να νιώθουμε (όπως το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός), είτε κάτι που δε θέλουμε να νιώθουμε (όπως ο φόβος και ο τρόμος). Επίσης, είναι εμπειρίες που μοιράζονται ένα κοινό έδαφος (Russel, 2009). Θεωρούνται αισθήσεις που απευθύνονται σε κάποιον ή κάτι (Pearson, 2005).

Το συναίσθημα εκδηλώνεται όταν ένα άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση ή αλληλεπίδραση η οποία κρίνεται σημαντική για το ίδιο. Χαρακτηρίζεται από τη συμπεριφορά που αντανακλά το κατά πόσο είναι ευχάριστη ή δυσάρεστη η εκάστοτε κατάσταση ή αλληλεπίδραση που βιώνεται από το άτομο (Santrock, 2008).

Ένα συναίσθημα ξεκινά με την αντίληψη μιας κατάστασης εκ μέρους του ατόμου (Fredrickson, 2011). Ρίζα του συναισθήματος είναι η επεξεργασία πληροφοριών σε ένα συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο (Andrieş, 2011). Οι συναισθηματικές εμπειρίες μπορούν να έχουν θετικές και αρνητικές επιδράσεις στη λειτουργία των ανθρώπων. Το θετικό συναίσθημα έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τη γνώση (Fredrickson, 2011) ενώ το αρνητικό λειτουργεί ως φραγμός στην απόκτηση γνώσης (Andries, 2011). Η γνώση είναι δυνατό να αφορά στην ακαδημαϊκή απόδοση και αποτελεί το προϊόν της εκπαίδευσης (Busari, 2000). Τα συναισθήματα είναι κεντρικά συστατικά της ζωής των ανθρώπων, τόσο διαπροσωπικά όσο και ενδοατομικά (Nezlek & Kuppens, 2008). Τα συναισθήματα είναι κινητοποιητικά και πνευματικά, είναι μια συνειδητή εμπειρία που περιλαμβάνει προσωπικά συναισθήματα, εκφραστικές αντιδράσεις και παρατηρήσιμες δραστηριότητες που σχετίζονται με μια εμπειρία (Ray & Zaid, 2012). Ως εκ τούτου, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Οι Compton & Hoffman (2013) θεώρησαν ότι η θετική συναισθηματική κατάσταση διαδραματίζει κάποιον ρόλο στο

πώς η θετική ψυχολογία στοχεύει να κατανοήσει και να ενθαρρύνει τους παράγοντες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αναπτυχθεί. Έτσι, διακρίνονται τύποι ανθρώπων που μπορούν να προσαρμοστούν στη ζωή με διαφορετικούς και δημιουργικούς τρόπους.

Η αναγκαιότητα των αρνητικών συναισθημάτων έγκειται στην ικανότητά τους να βοηθούν την επιβίωση των ανθρώπων σε ορισμένες δυσμενείς καταστάσεις. Η αποδοχή των αρνητικών συναισθημάτων είναι ζωτικής σημασίας για την αυτογνωσία και την ανάπτυξη ενός ατόμου. Τα αρνητικά συναισθήματα ενισχύουν, επίσης, την ακρίβεια της μνήμης και τις πιθανότητες μνημονικής ανάκλησης λεπτομερειών (Kensinger, 2007). Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα που έχουν θετικά συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επιτύχουν και να διακριθούν σε διαφορετικούς τομείς της ζωής τους (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Η ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται ένας από αυτούς τους τομείς της ζωής. Εντωμεταξύ, τα άτομα με υψηλό βαθμό αρνητικών συναισθημάτων τείνουν να επιδεικνύουν λιγότερα επιτεύγματα (Stiles, 2008).

Τα θετικά συναισθήματα, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, διευκολύνουν τη συμπεριφορά προσέγγισης (Cacioppo, Gardner, & Berntson, 1999, Davidson, 1993, Watson, Wiese, Vaidya, & Teilegen, 1999) . Από αυτή την άποψη, οι θετικές εμπειρίες ωθούν τα άτομα να εμπλέκονται με το περιβάλλον τους και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες είναι προσαρμοστικές για το άτομο, το ανθρώπινο είδος ή και τα δύο. Αυτή η σχέση μεταξύ θετικής επίδρασης και εμπλοκής στη δραστηριότητα παρέχει μια εξήγηση για τη συχνά τεκμηριωμένη τάση των ατόμων να βιώνουν ήπια θετική επίδραση συχνά, ακόμη και σε ουδέτερα πλαίσια (Diener & Diener, 1996, Ito & Cacioppo, 1999). Χωρίς μια τέτοια τάση, τα άτομα δε θα είχαν κίνητρο να ασχοληθούν με το περιβάλλον τους. Ωστόσο, λόγω της ύπαρξης μιας τέτοιας τάσης, τα άτομα παρουσιάζουν μια προσαρμοστική προδιάθεση να προσεγγίσουν και να διερευνήσουν νέα αντικείμενα, ανθρώπους ή καταστάσεις (Watson et al., 1999).

Επειδή τα θετικά συναισθήματα περιλαμβάνουν ένα στοιχείο θετικής διάθεσης, λειτουργούν επίσης ως εσωτερικά σήματα για προσέγγιση ή συνέχιση. Έτσι, τα θετικά συναισθήματα μοιράζονται αυτή τη λειτουργία με μια σειρά άλλων θετικών ενδοψυχικών καταστάσεων. Η αισθητική απόλαυση, για παράδειγμα, παρακινεί τους ανθρώπους να προσεγγίσουν και να συνεχίσουν να απολαμβάνουν οποιαδήποτε διέγερση είναι βιολογικά χρήσιμη γι’ αυτούς (Cabanac, 1971). Παρομοίως, τα θετικά

συναισθήματα παρακινούν τους ανθρώπους να συνεχίσουν οποιαδήποτε γραμμή σκέψης ή δράσης που έχουν ήδη ξεκινήσει (Clore, 1994).

Οι θεωρητικοί των συναισθημάτων συνδέουν συχνά τη λειτουργία συγκεκριμένων συναισθημάτων με την έννοια των συγκεκριμένων τάσεων δράσης (Frijda, 1986, Frijda, Kuipers, & Schure, 1989, Lazarus, 1991, Levenson, 1994, Oatley & Jenkins 1996, Tooby & Cosmides 1990). Ο φόβος, για παράδειγμα, συνδέεται με την επιθυμία να ξεφύγει το άτομο, ο θυμός με την επιθυμία να επιτεθεί, η αηδία με την ανάγκη να εκδιώξει κάποιο ερέθισμα κοκ. Οι άνθρωποι δεν αντιδρούν πάντοτε με τον ίδιο τρόπο όταν νιώθουν συγκεκριμένα συναισθήματα. Αντίθετα, οι ιδέες των ανθρώπων σχετικά με πιθανές ενέργειες δράσης περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο σύνολο επιλογών συμπεριφοράς. Μια βασική ιδέα από την άποψη αυτή είναι ότι μια συγκεκριμένη τάση δράσης είναι αυτή που κάνει το συναίσθημα εξελικτικά προσαρμοστικό: Αυτές είναι οι ενέργειες που υποτίθεται ότι απέδωσαν καλύτερα στο παρελθόν, βοηθώντας τους προγόνους μας να επιβιώσουν σε κρίσιμες καταστάσεις ζωής ή θανάτου (Tooby & Cosmides, 1990). Μια άλλη βασική ιδέα από την οπτική των συγκεκριμένων συναισθημάτων είναι ότι οι συγκεκριμένες τάσεις δράσης και οι σωματικές αλλαγές συμβαδίζουν. Έτσι, για παράδειγμα, όταν κάποιος βιώνει μια ώθηση να ξεφύγει όταν αισθάνεται φόβο, το σώμα του ατόμου αντιδρά με την κινητοποίηση κατάλληλης δράσης του αυτόνομου νευρικού συστήματος ώστε να υποστηρίξει τη δυνατότητα εκτέλεσης της αντίστοιχης συμπεριφοράς (Levenson, 1994).

Παρόλο που έχουν αναφερθεί συγκεκριμένες τάσεις δράσης για να περιγράψουν τη λειτουργία συγκεκριμένων θετικών συναισθημάτων, οι τάσεις δράσης που εντοπίζονται για τα θετικά συναισθήματα είναι ιδιαίτερα ασαφείς (Fredrickson & Levenson, 1998). Για παράδειγμα, η χαρά έχει συνδεθεί με την άσκοπη ενεργοποίηση, το ενδιαφέρον με τη συμμετοχή και η ικανοποίηση με την αδράνεια (Frijda, 1986). Αυτές οι τάσεις είναι πολύ γενικές για να χαρακτηριστούν συγκεκριμένες (Fredrickson, 1998). Μοιάζουν με γενικές ωθήσεις προς το άτομο μάλλον για να κάνει ότιδήποτε ή να μην κάνει τίποτα, παρά για να κάνει κάτι συγκεκριμένο, όπως η φυγή ή η επίθεση. Έτσι, εάν οι τάσεις δράσης που προκαλούνται από τα θετικά συναισθήματα είναι ασαφείς, τα αποτελέσματά τους στην επιβίωση μπορεί να μην έχουν σημασία. Επομένως, όπως και η άποψη που επικεντρώνεται στις τάσεις γενικής προσέγγισης, η

άποψη που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες τάσεις δράσης προβαίνει σε μια ελλιπή ανάλυση της λειτουργίας των θετικών συναισθημάτων.

1.1. Η συναισθηματική επάρκεια

Η συναισθηματική επάρκεια συνδέεται με την προσαρμοστική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας. Σημαντικές δεξιότητες για τη συναισθηματική επάρκεια μέσα στα κοινωνικά πλαίσια είναι:

- Η γνώση των προσωπικών συναισθηματικών καταστάσεων (Π.Χ. Να μπορεί κανείς να ξεχωρίσει αν νιώθει λυπημένος ή χαρούμενος).
- Η διάκριση των συναισθημάτων των άλλων (Π.Χ. Να καταλαβαίνει κανείς πότε κάποιος άλλος είναι χαρούμενος ή λυπημένος).
- Η χρήση του λεξιλογίου των συναισθηματικών όρων με κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο (Π.Χ. Το να περιγράφει κανείς κατάλληλα την κοινωνική κατάσταση στο πλαίσιο του πολιτισμού κάποιου άλλου).
- Η ευαισθησία με κατανόηση και συμπόνια για τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (Π.Χ. Να είναι κανείς ευαίσθητος προς τους άλλους).
- Η αναγνώριση του γεγονότος ότι οι εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις δεν είναι απαραίτητο να αντιστοιχούν σε εξωτερικές εκφράσεις (Π.Χ. Να αναγνωρίζει κανείς ότι κάποιος άλλος μπορεί να νιώθει θυμό αλλά να ελέγχει τη συμπεριφορά του ώστε να φαίνεται ουδέτερη).
- Η αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων μέσω της προσαρμογής και της χρησιμοποίησης αυτοκαθοριζόμενων στρατηγικών για τη μείωση της έντασης και της διάρκειας τέτοιων καταστάσεων (Π.Χ. Να γνωρίζει κανείς ότι η έκφραση θυμού προς κάποιο φίλο είναι πιθανό να βλάψει τη φιλία).
- Η άποψη του ατόμου για το ίδιο συνολικά ότι νιώθει όπως θέλει να νιώθει (Π.Χ. Να θέλει κανείς να νιώθει ότι ο ίδιος μπορεί και όντως αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το άγχος) (Santrock, 2008).

1.2. Τα θετικά συναισθήματα

Οι Compton & Hoffman (2013) υποστήριξαν ότι τα τελευταία 30 χρόνια, διαφορετικές επιστημονικές έρευνες έδειξαν τη σημασία των θετικών συναισθημάτων για μια ικανοποιητική ζωή. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν τη σημαντική επίδρασή τους στην έκβαση της ζωής ενός ατόμου. Τα άτομα που έχουν θετικά συναισθήματα είναι πιθανότερο να είναι επιτυχημένα σε διαφορετικούς τομείς της ζωής τους, όχι μόνο επειδή η επιτυχία οδηγεί στην ευτυχία, αλλά κι επειδή τα θετικά συναισθήματα και η επιρροή τους είναι σε θέση να φέρουν την επιτυχία σε ένα άτομο, όπως πρότειναν οι Lyubomirsky, King & Diener (2005). Σύμφωνα με τους ίδιους, τα θετικά συναισθήματα οδηγούν τους ανθρώπους να σκέπτονται, να αισθάνονται και να ενεργούν με τρόπους που τους βοηθούν να επιτύχουν στόχους. Ένα άτομο που βιώνει κάποιο θετικό συναίσθημα ερμηνεύει μια κατάσταση ως επιθυμητή.

Τα θετικά συναισθήματα, λοιπόν, σηματοδοτούν το γεγονός ότι η ζωή ενός ατόμου πηγαίνει καλά. Χρησιμεύουν, έτσι, ως ένας τρόπος για την ανάπτυξη ενός ατόμου κάθε φορά που βιώνονται, όχι μόνο για την τρέχουσα φάση, αλλά και για τις μελλοντικές συνθήκες που θα εμφανιστούν, όπως διατυπώνει η Fredrickson (2001) στη θεωρία της. Θεωρείται, επίσης, ότι η θετική συναισθηματική κατάσταση βελτιώνει την ψυχολογική ανάπτυξη, την ευημερία και την υγεία. Οι άνθρωποι που έχουν θετικό συναίσθημα φαίνεται ότι ζουν περισσότερο (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel, 2008).

Αυτά τα συναισθήματα συνδέονται με τις ανάγκες, τους στόχους και τα οφέλη και συμβάλλουν, όπως υποστηρίζει ο Andries (2011), στη διατήρηση των επεξεργασμένων πληροφοριών. Επιπρόσθετα, τα θετικά συναισθήματα αποτελούν ευχάριστες καταστάσεις που συνοδεύονται από φυσικές εκδηλώσεις με υψηλό επίπεδο συνειδητοποίησης.

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με τη θετική ψυχολογία είναι το γεγονός ότι οι δύο τύποι συναισθημάτων εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο (Compton & Hoffman, 2013). Όταν ένα άτομο αποκλείσει τα αρνητικά συναισθήματά του, τότε τα θετικά συναισθήματα θα κληθούν να καλύψουν το κενό. Ωστόσο, ο Schimmack (2008) υποστήριξε ότι τα δύο είδη συναισθημάτων είναι εντελώς ανεξάρτητα και ότι είναι δυνατόν ένα άτομο να αισθάνεται και τα δύο είδη συναισθημάτων την ίδια στιγμή. Τα

θετικά συναισθήματα περιλαμβάνουν ένα στοιχείο θετικής επίδρασης. Αυτά καθιστούν ευκολότερη τη συμπεριφορά προσέγγισης (Fredrickson, 2011). Η εν λόγω θετική συναισθηματική φόρτιση λειτουργεί ως σήμα προσέγγισης. Σύμφωνα με τους Cohen & Fredrickson (2009), ένα θετικό συναίσθημα έχει τον δικό του σκοπό, βοηθώντας στην προστασία ενός ατόμου και παρέχοντας «τάσεις σκέψης και δράσης». Όπως υποστηρίζεται στη θεωρία της Fredrickson, τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν την ευαισθητοποίηση ενός ατόμου και δημιουργούν τους συναισθηματικούς και πνευματικούς του πόρους (Garland, Fredrickson, King, Johnson, Meyer & Penn, 2010).

Εν τω μεταξύ, σύμφωνα με τον Pekrun (2014), τα θετικά συναισθήματα μπορούν να διαφέρουν από την άποψη της ψυχολογικής και της γνωστικής ενεργοποίησης ως προς τη συγκεκριμένη φάση κατά την οποία εφιστούν την προσοχή ενός ατόμου στο αντικείμενο του συναισθήματος. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος έχει έναν υψηλό βαθμό θα είναι περήφανος για αυτό το επίτευγμα. Από την άλλη πλευρά, ενόσω θα είναι επικεντρωμένος σε αυτό το επίτευγμα, θα αποσπάται η προσοχή του από την τρέχουσα εργασία του. Με αυτόν τον τρόπο, τα θετικά συναισθήματα θα έχουν αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης στα έργα εκείνα στα οποία χρειάζεται να εστιαστεί η προσοχή, ειδικά όταν πρόκειται για ακαδημαϊκά μαθήματα. Ένα άλλο στοιχείο που επισήμανε ο Pekrun (2014) είναι ότι όλα τα θετικά συναισθήματα δεν είναι απαραίτητα ευνοϊκά για τη μάθηση. Έτσι, θετικά συναισθήματα, όπως η χαλαρότητα, η ηρεμία και η υπερβολική αυτοπεποίθηση είναι δυνατόν να τραβήξουν την προσοχή μακριά από την τρέχουσα εργασία και να μειώσουν την απόδοση.

Υπάρχουν δύο τύποι θετικών συναισθημάτων, τα *ενεργοποιητικά* (ενθουσιασμός, ελπίδα, υπερηφάνεια κτλ.) και τα *απενεργοποιητικά* (ανακούφιση, χαλάρωση κτλ.). Τα θετικά συναισθήματα που ανήκουν στον δεύτερο τύπο δεν έχουν αυτομάτως κάποια θετική επίδραση στην απόδοση (Pekrun, 2014).

1.2.1. Η χαρά

Το συναίσθημα της χαράς προκύπτει σε περιβάλλοντα που εκτιμώνται ως ασφαλή και οικεία (Izard, 1977) και απαιτούν χαμηλή προσπάθεια (Ellsworth & Smith, 1988) και, σε μερικές περιπτώσεις, σε γεγονότα που ερμηνεύονται ως επιτεύγματα ή πρόοδος προς την επίτευξη στόχων (Izard 1977, Lazarus , 1991). Ο Frijda (1986) χαρακτήρισε τη χαρά ως ελεύθερη ενεργοποίηση: «εν μέρει άσκοπη, μη απαιτούμενη ετοιμότητα του ατόμου να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε αλληλεπίδραση παρουσιάζεται και εν μέρει προθυμία να εμπλακεί σε απολαύσεις» (σελ. 89). Με άλλα λόγια, η χαρά δημιουργεί στο άτομο την επιθυμία να παίζει, με την ευρύτερη έννοια της λέξης,, που περιλαμβάνει όχι μόνο το φυσικό και κοινωνικό παιχνίδι, αλλά και το πνευματικό και καλλιτεχνικό παιχνίδι. Το παιχνίδι, ειδικά το φανταστικό παιχνίδι, είναι σε μεγάλο βαθμό αφηρημένο. Περιλαμβάνει εξερεύνηση, εφεύρεση και απλή διασκέδαση. Καθώς δεν υπάρχει ένα ενιαίο σύνολο ενεργειών, το παιχνίδι παίρνει πολλές μορφές. Κατά τη γνώμη της Fredrickson (1998), η παρόρμηση για παιχνίδι αντιπροσωπεύει μια αρκετά γενική, μη ειδική τάση σκέψης. Η χαρά και τα συναφή θετικά συναισθήματα μπορούν έτσι να περιγραφούν μέσω της διεύρυνσης του ρεπερτορίου σκέψης ενός ατόμου.

Παρόλο που το παιχνίδι είναι συχνά άσκοπο, φαίνεται ότι έχει αξιόπιστα αποτελέσματα. Οι εθολόγοι έχουν υποστηρίξει ότι το παιχνίδι προωθεί την απόκτηση δεξιοτήτων. Οι φυσικές δεξιότητες αναπτύσσονται και ασκούνται με το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, μέσω του παιχνιδιού με διάφορα αντικείμενα, ενώ οι γνωστικές δεξιότητες, οι δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, καθώς και οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται και ασκούνται μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι (Boulton & Smith, 1992, Dolhinow & Bishop, 1970). Κατά συνέπεια, η χαρά δε διευρύνει μόνο το στιγμιαίο ρεπερτόριο σκέψης ενός ατόμου μέσω της επιθυμίας να παίξει. Με την πάροδο του χρόνου και με την ιδιότητά της ως προϊόντος επαναλαμβανόμενου παιχνιδιού, η χαρά μπορεί να επιφέρει, επίσης, το παρεπόμενο αποτέλεσμα της οικοδόμησης των σωματικών, πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου . Είναι σημαντικό ότι οι νέοι αυτοί πόροι είναι ανθεκτικοί και μπορούν να αντληθούν αργότερα, πολύ μετά από το σημείο κατά το οποίο η υποκίνηση της εμπειρίας της χαράς έχει υποχωρήσει.

1.2.2. Το ενδιαφέρον

Παρόλο που δε θεωρούν όλοι οι θεωρητικοί των συναισθημάτων το ενδιαφέρον ως ένα βασικό συναίσθημα (Ekman, 1992; Lazarus, 1991), ο Izard (1977) θεώρησε αναγκαία την ένταξή του σε αυτά. Το ενδιαφέρον, σύμφωνα με τον Izard, είναι το συναίσθημα που βιώνεται συχνότερα. Τα ενδιαφέροντα προκύπτουν σε περιβάλλοντα που εκτιμώνται ως ασφαλή και ταυτόχρονα προσφέρουν καινοτομία, αλλαγή και αίσθηση μυστηρίου (Kaplan, 1992). Αυτά τα πλαίσια τείνουν επίσης να εκτιμώνται ως σημαντικά και απαιτούντα προσπάθεια και προσοχή (Ellsworth & Smith, 1988). Η στιγμιαία τάση της σκέψης που προκαλείται από το ενδιαφέρον, σύμφωνα με τον Izard (1977), είναι η εξερεύνηση, που αποσκοπεί ρητά και ενεργά στην αύξηση της γνώσης και της εμπειρίας με τον στόχο του ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον δημιουργεί «ένα αίσθημα που θέλει να διερευνήσει, να εμπλακεί ή να επεκταθεί ενσωματώνοντας νέες πληροφορίες και βιώνοντας νέες εμπειρίες με το άτομο ή το αντικείμενο που έχει διεγείρει το ενδιαφέρον» (Izard, 1977, σελ. 216). Αν και το ενδιαφέρον είναι δυνατόν να συνοδεύεται ή να μη συνοδεύεται από εμφανή σωματική δράση, εντούτοις συνδέεται με την αίσθηση ζωντάνιας και αναζωογόνησης (Izard, 1977).

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι το άνοιγμα σε νέες ιδέες, εμπειρίες και ενέργειες είναι αυτό που χαρακτηρίζει το ενδιαφέρον ως κατάσταση του μυαλού μάλλον διευρυνόμενη παρά περιοριζόμενη. Αν και τα ενδιαφερόμενα άτομα διερευνούν το περιβάλλον για εγγενείς λόγους - για να ικανοποιήσουν την εσωτερική τους περιέργεια - μια τέτοια εξερεύνηση έχει αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς η εξερεύνηση αυξάνει τη βάση γνώσεων ενός ατόμου. Ένα παράδειγμα προέρχεται από εξελικτικές αναλύσεις περιβαλλοντικής αισθητικής (Kaplan, 1992; Orians & Heerwagen, 1992). Μελέτες έχουν δείξει ότι τα τοπία που είναι ταυτόχρονα μυστηριώδη και εύληπτα προκαλούν το ενδιαφέρον των ανθρώπων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με άλλα. Σύμφωνα με τον Kaplan (1992), το ενδιαφέρον για τέτοιου είδους τοπία ενθάρρυνε τους προγόνους του ανθρώπου να διερευνήσουν και να αναζητήσουν νέες πληροφορίες, οι οποίες με τη σειρά τους εξυπηρετούσαν την ενημέρωση και την επέκταση των νοητικών χαρτών τους. Αυτή η διευρυμένη βάση γνώσεων θα μπορούσε στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί σε μεταγενέστερες περιπτώσεις που απειλούσαν την επιβίωση (π.χ. εύρεση νερού, τρόφιμα, τρόποι διαφυγής ή κρησφύγετα).

Το ενδιαφέρον λοιπόν δεν διευρύνει μόνο το στιγμιαίο ρεπερτόριο σκέψης ενός ατόμου, καθώς το άτομο είναι δελεασμένο να εξερευνήσει, αλλά, επίσης, με την πάροδο του χρόνου και ως προϊόν συνεχούς εξερεύνησης, το ενδιαφέρον δημιουργεί το απόθεμα γνώσης του ατόμου. Αυτό το απόθεμα, με τη σειρά του, γίνεται ένας ανθεκτικός πόρος στον οποίο μπορεί να υπάρχει πρόσβαση σε μεταγενέστερες φάσεις. Κατά τον Izard (1977), το ενδιαφέρον είναι ο πρωταρχικός υποκινητής της προσωπικής ανάπτυξης, της δημιουργικής προσπάθειας και της ανάπτυξης της νοημοσύνης.

1.2.3. Η ικανοποίηση

Η ικανοποίηση χρησιμοποιείται συχνά εναλλακτικά με άλλους όρους θετικής συναισθηματικής συμπεριφοράς χαμηλής διέγερσης, όπως η ηρεμία ή η χαλαρότητα (Ellsworth & Smith, 1988) και μοιράζεται τον ίδιο εννοιολογικό χώρο με την ήπια ή δεκτική χαρά (Izard, 1977) και, σε κάποιο βαθμό, με την ανακούφιση (Lazarus, 1991). Η ικανοποίηση, κατά τη Fredrickson (1998), διακρίνεται από την ευχαρίστηση, τη συναισθηματική ανταπόκριση στην ικανοποίηση των σωματικών αναγκών (π.χ. για φαγητό, ζεστασιά, ανάπαυση ή συνουσία). Η ικανοποίηση προκύπτει σε καταστάσεις που εκτιμώνται ως ασφαλείς και με υψηλό βαθμό βεβαιότητας και χαμηλό βαθμό απαιτούμενης προσπάθειας (Ellsworth & Smith, 1988b). Σε πρώτη φάση, η ικανοποίηση φαίνεται να μην έχει πραγματική τάση δράσης, καθώς ο Frijda (1986) συνδέει την ικανοποίηση με την αδράνεια, ενώ οι Ellsworth & Smith (1988) συνδέουν την ηρεμία με το «να μην κάνει κανείς τίποτα» και ο Lazarus (1991) συνδέει την ανακούφιση με την παύση της επαγρύπνησης. Μια πιο προσεκτική ματιά στα θεωρητικά κείμενα σχετικά με την ευχαρίστηση και τα συναφή θετικά συναισθήματα δείχνει ότι αυτό το συναίσθημα προτρέπει τα άτομα να απολαύσουν τις τρέχουσες συνθήκες ζωής τους και τις πρόσφατες επιτυχίες τους, να βιώσουν «ενότητα» με τον κόσμο γύρω τους και να ενσωματώσουν τα πρόσφατα γεγονότα και τα επιτεύγματά τους στη συνολική τους ιδέα και άποψη για τον κόσμο (de Rivera et al., 1989; Izard, 1977).

Επιπλέον, η ικανοποίηση φαίνεται να είναι το θετικό συναίσθημα που ακολουθεί τις εμπειρίες που περιγράφει ο Csikszentmihalyi (1990) ως ροή (που περιγράφεται σε συνδυασμό με τη χαρά): «όταν το επεισόδιο ροής τελειώνει,

αισθάνεται κανείς πιο ‘μαζί’ από πριν, όχι μόνο εσωτερικά, σε σχέση με άλλους ανθρώπους, αλλά και με τον κόσμο γενικότερα. Ο εαυτός γίνεται σύνθετος ως αποτέλεσμα της ροής » (1990, σελ. 41-42). Η ικανοποίηση, σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, δημιουργεί την επιθυμία να απολαύσει κανείς και να ενσωματώσει πρόσφατα γεγονότα και εμπειρίες δημιουργώντας μια νέα αίσθηση του εαυτού και μια νέα κοσμοθεωρία. Αυτές οι σχέσεις με την ενσωμάτωση, την δεκτικότητα και την αυξανόμενη αυτοσυγκέντρωση χαρακτηρίζουν την ικανοποίηση ως ένα συναίσθημα που διευρύνει τα στιγμιαία ρεπερτόρια σκέψης των ατόμων και χτίζει τους προσωπικούς τους πόρους.

1.2.4. Η αγάπη

Οι περισσότεροι θεωρητικοί αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά είδη αγάπης (π.χ. ρομαντική ή παθιασμένη αγάπη, συντροφική αγάπη, αγάπη φροντιστή και προσκόλληση σε φροντιστές) (Hatfield & Rapson, 1993; Oatley & Jenkins, 1996). Οι εμπειρίες αγάπης γίνονται αισθητές σε συγκεκριμένα άτομα (π.χ. μητέρα, σύντροφος, εραστής ή παιδί). Κατά τον Izard (1977), οι εμπειρίες αγάπης αποτελούνται από πολλά θετικά συναισθήματα, συμπεριλαμβανομένου του ενδιαφέροντος, της χαράς και της ικανοποίησης: «Γνωστοί ή φίλοι ανανεώνουν το ενδιαφέρον σας αποκαλύπτοντας νέες πτυχές του εαυτού τους και η επακόλουθη αύξηση της εξοικείωσης (βαθύτερη γνώση του ατόμου) φέρνει χαρά και ευχαρίστηση. Σε διαρκείς φιλίες ή ερωτικές σχέσεις ο κύκλος αυτός επαναλαμβάνεται ατελείωτα» (1977, σελ. 243). Υποστηρίζοντας την ιδέα ότι η αγάπη αντιπροσωπεύει μια σύντηξη άλλων συγκεκριμένων θετικών συναισθημάτων, οι Ellsworth & Smith (1988) διαπίστωσαν ότι η αγάπη, το ενδιαφέρον και η χαρά ήταν τα λιγότερο διαφοροποιημένα θετικά συναισθήματα που εξέτασαν. Έτσι, στο βαθμό που η αγάπη ενεργοποιεί τα πιο συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα ενδιαφέροντος, ικανοποίησης και χαράς, διευρύνει επίσης το στιγμιαίο ρεπερτόριο της σκέψης και της δράσης, καθώς οι άνθρωποι εξερευνούν, απολαμβάνουν και παίζουν με τους ανθρώπους που αγαπούν.

Η εξερεύνηση και η απόλαυση με τα αγαπημένα πρόσωπα φαίνεται να μην έχουν άλλο προφανή στόχο εκτός από την εγγενή απόλαυση. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, οι αλληλεπιδράσεις που εμπνέονται από την αγάπη αναμφίβολα

συμβάλλουν στην οικοδόμηση και ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και της προσκόλλησης. Αυτοί οι κοινωνικοί δεσμοί δεν προσφέρουν ικανοποίηση μόνο από μόνοι τους, αλλά είναι επίσης πιθανό να αποτελούν το πεδίο της επακόλουθης κοινωνικής στήριξης. Με αυτή την έννοια, η αγάπη και τα διάφορα θετικά συναισθήματα που βιώνονται στο πλαίσιο των σχέσεων αγάπης (δηλαδή το ενδιαφέρον, η χαρά και η ικανοποίηση) οικοδομούν και σταθεροποιούν τους κοινωνικούς πόρους ενός ατόμου (Fredrickson, 1998).

1.3. Η Θεωρία των Broaden-and-Build Συναισθημάτων

Η Fredrickson (2001) διετύπωσε ένα νέο θεωρητικό μοντέλο για να καταγράψει καλύτερα τα μοναδικά αποτελέσματα των θετικών συναισθημάτων. Ονόμασε αυτή τη θεωρία των θετικών συναισθημάτων *"broaden-and-build"* (Fredrickson, 1998). Αυτή η θεωρία πρεσβεύει ότι ορισμένα διακριτά θετικά συναισθήματα, συμπεριλαμβανομένης της χαράς, του ενδιαφέροντος, της ικανοποίησης, της υπερηφάνειας και της αγάπης, αν και φαινομενικά διακριτά μεταξύ τους, μοιράζονται τη δυνατότητα να διευρύνουν το στιγμιαίο ρεπερτόριο σκέψης και δράσης των ανθρώπων και να χτίζουν τους διαρκείς προσωπικούς τους πόρους, που κυμαίνονται από σωματικούς και πνευματικούς μέχρι κοινωνικούς και ψυχολογικούς.

Η θεωρία αυτή αντιδιαστέλλεται προς τα παραδοσιακά μοντέλα που βασίζονται σε συγκεκριμένες τάσεις δράσης. Οι συγκεκριμένες τάσεις δράσης επιτυγχάνουν να περιγράψουν τη λειτουργία των αρνητικών συναισθημάτων και χρειάζεται, κατά τη Fredrickson, να διατηρηθούν ως πρότυπα αυτού του υποσυνόλου των συναισθημάτων. Μια συγκεκριμένη τάση δράσης μπορεί να αναπροσδιοριστεί ως το αποτέλεσμα μιας ψυχολογικής διαδικασίας που περιορίζει το στιγμιαίο ρεπερτόριο της σκέψης-δράσης, κάνοντας έναν νου να δράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Π.Χ. φυγή, επίθεση, αποβολή). Σε μια απειλητική για τη ζωή κατάσταση, το συγκεκριμένο ρεπερτόριο ενεργειών προάγει τη γρήγορη και αποφασιστική δράση που οδηγεί σε άμεσο όφελος. Οι συγκεκριμένες τάσεις δράσης που προκλήθηκαν από αρνητικά συναισθήματα αντιπροσωπεύουν το είδος των ενεργειών που πιθανότατα λειτουργούσαν καλύτερα για να σώσουν τις ζωές των προγόνων μας σε παρόμοιες καταστάσεις.

Παρόλο που και τα θετικά συναισθήματα μπορούν να εμφανιστούν σε αντίξοες συνθήκες, το τυπικό πλαίσιο των θετικών συναισθημάτων δεν είναι μια απειλητική για τη ζωή κατάσταση. Ως εκ τούτου, στην περίπτωσή τους, είναι πιθανό να μη χρειαστεί κάποια ψυχολογική διαδικασία που περιορίζει το στιγμιαίο ρεπερτόριο της σκέψης για να προωθήσει μια γρήγορη και αποφασιστική δράση. Αντίθετα, τα θετικά συναισθήματα της χαράς, του ενδιαφέροντος, της ικανοποίησης, της υπερηφάνειας και της αγάπης φαίνεται να έχουν ένα συμπληρωματικό αποτέλεσμα: Διευρύνουν τα στιγμιαία ρεπερτόρια δράσης των ανθρώπων, καθώς και τη σειρά των σκέψεων και των δράσεων που έρχονται στον νου (Fredrickson, 1998, Fredrickson & Branigan, 2001). Οι εννοιολογικές αναλύσεις μιας σειράς θετικών συναισθημάτων υποστηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό. Η χαρά, για παράδειγμα, διευρύνεται δημιουργώντας την επιθυμία του ατόμου να παίξει, να ξεπεράσει τα όρια και να είναι δημιουργικό. Αυτές οι προτροπές είναι εμφανείς όχι μόνο στην κοινωνική και σωματική συμπεριφορά, αλλά και στην πνευματική και καλλιτεχνική (Ellsworth & Smith, 1988; Frijda, 1986). Το ενδιαφέρον, ένα φαινομενολογικά ξεχωριστό θετικό συναίσθημα, διευρύνεται δημιουργώντας την επιθυμία να εξερευνήσουμε, να πάρουμε νέες πληροφορίες και εμπειρίες (Csikszentmihalyi, 1990; Izard, 1977; Ryan & Deci, 2000; Tomkins, 1962). Η ικανοποίηση, ένα τρίτο διακριτό θετικό συναίσθημα, δημιουργεί την επιθυμία για απόλαυση των τρεχουσών συνθηκών ζωής και ενσωμάτωση αυτών των περιστάσεων σε νέες απόψεις για τον εαυτό και τον κόσμο (Izard, 1977). Η υπερηφάνεια, ένα τέταρτο διακριτό θετικό συναίσθημα που ακολουθεί τα προσωπικά επιτεύγματα, διευρύνεται με τη δημιουργία της επιθυμίας για μοίρασμα των επιτευγμάτων με άλλους και οραματισμό ακόμη μεγαλύτερων επιτευγμάτων στο μέλλον (Lewis, 1993). Η αγάπη είναι το πέμπτο θετικό συναίσθημα που θεωρείται ως ένα αμάλγαμα διακριτών θετικών συναισθημάτων (π.χ. χαράς, ενδιαφέροντος, ικανοποίησης) που βιώνεται μέσα στο πλαίσιο ασφαλών στενών προσωπικών σχέσεων (Izard, 1977) και διευρύνεται δημιουργώντας επαναλαμβανόμενους κύκλους παρωθήσεων του ατόμου να παίξει, να εξερευνήσει και να απολαύσει εμπειρίες μαζί με τα αγαπημένα του πρόσωπα.

Αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις της σκέψης και δράσης –η διάθεση παιχνιδιού, εξερεύνησης, απόλαυσης και ενσωμάτωσης και οραματισμού μελλοντικών επιτευγμάτων - αντιπροσωπεύουν τους τρόπους που τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τους συνήθεις τρόπους σκέψης ή δράσης (Fredrickson, 1998, 2000; Fredrickson & Branigan, 2001) .

Σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία έχουν άμεσα προσαρμοστικά οφέλη σε καταστάσεις που απειλούν την επιβίωση, τα ευρύτερα ρεπερτόρια δράσης που προκαλούνται από τα θετικά συναισθήματα είναι ευεργετικά με άλλους τρόπους. Συγκεκριμένα, έχουν έμμεσα και μακροπρόθεσμα προσαρμοστικά οφέλη, διότι η διεύρυνση δημιουργεί διαρκείς προσωπικούς πόρους, οι οποίοι λειτουργούν ως αποθεματικά για να αξιοποιηθούν αργότερα κατά τη διαχείριση μελλοντικών απειλών.

Η έρευνα των ζώων έχει διαπιστώσει ότι οι ειδικοί τύποι κυνηγητού που εμφανίζονται σε νεαρά ζώα ενός είδους, όπως το να τρέχουν κοντά σε ένα εύκαμπτο φυτό και να πορεύονται σε μια απροσδόκητη κατεύθυνση, παρατηρούνται σε ενήλικες του ίδιου είδους αποκλειστικά κατά την αποφυγή του θηρευτή (Dolhinow, 1987). Τέτοιες αντιστοιχίες υποδηλώνουν ότι το παιχνίδι των ανηλίκων δημιουργεί σταθερούς φυσικούς πόρους (Boulton & Smith, 1992; Caro, 1988). Το παιχνίδι, επίσης, χτίζει διαρκείς κοινωνικούς πόρους: Το κοινωνικό παιχνίδι, με τη διασκέδαση, τον ενθουσιασμό και το χαμόγελο, δημιουργεί διαρκείς κοινωνικούς δεσμούς και προσκολλήσεις (Aron, Norman, Aron, McKenna & Heyman, 2000; Lee, 1983; Simons, McCluskey-Fawcett & Papini, 1986), που μπορούν να εξελιχθούν σε τρόπους μετέπειτα κοινωνικής υποστήριξης. Το παιχνίδι της παιδικής ηλικίας δημιουργεί και διαχρονικούς πνευματικούς πόρους με την αύξηση των επιπέδων δημιουργικότητας (Sherrod & Singer, 1989), αναπτύσσοντας τη θεωρία του νου (Leslie, 1987) και τροφοδοτώντας την ανάπτυξη του εγκεφάλου (Panksepp, 1998). Άλλα θετικά συναισθήματα, όπως το ενδιαφέρον, η ικανοποίηση, η υπερηφάνεια και η αγάπη, αυξάνουν επίσης τους προσωπικούς πόρους των ατόμων, που κυμαίνονται από σωματικούς και κοινωνικούς μέχρι πνευματικούς και ψυχολογικούς (Fredrickson, 2001).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι προσωπικοί πόροι που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια των καταστάσεων θετικών συναισθημάτων θεωρείται ότι είναι διαρκείς. Ξεπερνούν, δηλαδή, τις παροδικές συναισθηματικές καταστάσεις που οδήγησαν στην απόκτηση τους. Συνεπώς, η συχνά παρεμπίπτουσα επίδραση του θετικού συναισθήματος είναι η αύξηση των προσωπικών πόρων. Αυτοί οι πόροι λειτουργούν ως αποθέματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επόμενες στιγμές και σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.

Εν ολίγοις, η θεωρία broaden-and-build περιγράφει τη μορφή των θετικών συναισθημάτων όσον αφορά στα εκτεταμένα ρεπερτόρια σκέψης και σκιαγραφεί τη λειτουργία τους για την οικοδόμηση διαρκών προσωπικών πόρων. Με τον τρόπο αυτό, η θεωρία παρέχει μια νέα προοπτική στην εξέλιξη της προσαρμοστικής σημασίας των θετικών συναισθημάτων. Το γεγονός ότι οι πρόγονοι των σημερινών ανθρώπων υπέκυψαν στις προτροπές που τους προκάλεσαν τα θετικά συναισθήματα για να παίξουν, να εξερευνήσουν κοκ είχε ως αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν περισσότεροι προσωπικοί πόροι. Όταν αυτοί οι ίδιοι πρόγονοι αντιμετώπισαν αργότερα αναπόφευκτες απειλές για τη ζωή τους, οι ενισχυμένοι προσωπικοί τους πόροι μεταφράστηκαν σε μεγαλύτερες πιθανότητες επιβίωσης και αυτές, με τη σειρά τους, σε μεγαλύτερες πιθανότητες αναπαραγωγής του είδους. Έτσι, στο βαθμό που η ικανότητα βίωσης θετικών συναισθημάτων είναι γενετικά κωδικοποιημένη, αυτή η ικανότητα, μέσω της διαδικασίας της φυσικής επιλογής, έχει γίνει μέρος της οικουμενικής ανθρώπινης φύσης.

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι στιγμιαίες τάσεις σκέψης και δράσης των ανθρώπων διευρύνονται από τα θετικά συναισθήματα. Έτσι, μεγαλώνει το φάσμα των πιθανών σκέψεων και ενεργειών που θα φτάσουν στο μυαλό ενός ατόμου. Το ενδιαφέρον, για παράδειγμα, είναι ένα θετικό συναίσθημα που φέρνει αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα σε ένα άτομο, μέσω του εξής μηχανισμού: Κάνει ένα άτομο να θέλει να εξερευνήσει, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τους ορίζοντές του και καθιστώντας το περισσότερο ανοιχτό και δεκτικό στη μάθηση. Η εν λόγω τάση σκέψης-δράσης είναι μόνο ένα παράδειγμα του πώς τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης ή δράσης. Εντωμεταξύ, τα αρνητικά συναισθήματα έρχονται σε αντίθεση με τις τάσεις της στιγμιαίας σκέψης που με τη σειρά τους περιορίζουν τους ορίζοντες του μυαλού. Τα αρνητικά συναισθήματα, όπως για παράδειγμα η εχθρότητα, στενεύουν το φάσμα των τάσεων σκέψης και δράσης, ενώ τα θετικά συναισθήματα το διευρύνουν. Έτσι, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως λύση για τις επιπτώσεις του αρνητικού συναισθήματος. Από την άλλη πλευρά, τα θετικά συναισθήματα δεν είναι σε θέση να ωφελήσουν ένα άτομο κατά τη διάρκεια γεγονότων που απειλούν την επιβίωσή του, σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα. Η τάση για εξερεύνηση που γεννιέται από το θετικό συναίσθημα, και συγκεκριμένα από το ενδιαφέρον, δημιουργεί τη γνώση.

Η εμπειρική υποστήριξη πολλών βασικών προτάσεων της θεωρίας broaden-and-build μπορεί να αντληθεί από πορίσματα διαφορετικών κατευθύνσεων της επιστήμης της ψυχολογίας, που επικεντρώνονται στη μελέτη της γνώσης, του ενδογενούς κινήτρου, των στυλ προσκόλλησης και της συμπεριφοράς των ζώων (Fredrickson, 1998). Αυτά τα πορίσματα δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τα πεδία της προσοχής, της γνώσης και της δράσης και ότι αναπτύσσουν φυσικούς, πνευματικούς και κοινωνικούς πόρους. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος των επιστημονικών αυτών ανακαλύψεων, καθώς προηγήθηκε της θεωρίας broaden-and-build, παρέχει μόνο έμμεση υποστήριξη για το μοντέλο (Fredrickson, 2001).

1.4. Τα αρνητικά συναισθήματα

Ο Andries (2011) ισχυρίστηκε ότι το αρνητικό συναίσθημα συνδέεται με τη γνωστική λειτουργία και ότι, με τρόπο δυσλειτουργικό, ο άνθρωπος είναι επιρρεπής σε αρνητική σκέψη ή στη διατήρηση της επεξεργασίας πληροφοριών προς την ανεπιθύμητη κατάσταση. Τα αρνητικά συναισθήματα αποτελούν δυσάρεστες καταστάσεις που συνοδεύονται από σωματικές εκδηλώσεις με χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης.

Οι Gumora & Arsenio (2014) εξέτασαν πώς οι συναισθηματικές καταστάσεις σχετίζονται με γνωστικούς παράγοντες και τις επιδόσεις ενός ατόμου. Χρησιμοποίησαν μια κλίμακα για να αξιολογήσουν τα αρνητικά συναισθήματα μέσα από τις αυτο-αναφορές των ατόμων κατά τη διάρκεια ακαδημαϊκών εργασιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα άτομα που βίωσαν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών εργασιών είχαν χαμηλότερο μέσο όρο βαθμού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, προέκυψε επίσης ότι, αν το άτομο είναι σε θέση να ρυθμίσει αποτελεσματικά τέτοια αρνητικά συναισθήματα, τότε είναι πιο πιθανό να έχει υψηλό επίπεδο προσαρμοστικής κοινωνικής λειτουργικότητας. Το αρνητικό συναίσθημα είναι, εκτός των άλλων, ένας τρόπος για να εκτιμήσει κάποιος τα θετικά στη ζωή του. Όπως υποστήριξαν οι Compton & Hoffman (2013), αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο τα άτομα προσελκύονται από διαφορετικές δραστηριότητες, όπως τα θεατρικά έργα, η ποίηση, η ζωγραφική κ.α. όταν αισθάνονται την ανάγκη να εκφράσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως η θλίψη, η δυστυχία, η αποτυχία κτλ.

Τα αρνητικά συναισθήματα διακρίνονται, όπως και τα θετικά, σε ενεργοποιητικά και απενεργοποιητικά (Pekrun, 2014). Θεωρείται ότι τα αρνητικά συναισθήματα τραβούν την προσοχή ενός ατόμου μακριά από την εκμάθηση. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής αισθάνεται άγχος για την προηγούμενη αποτυχία στις εξετάσεις, αυτό θα έχει αποτέλεσμα τη μείωση της εστίασης του στην τρέχουσα εργασία.

Τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να υπονομεύσουν τη μάθηση και τα επιτεύγματα, αλλά μπορεί επίσης να έχουν θετική επίδραση στη μάθηση. Για παράδειγμα, τα αρνητικά συναισθήματα μειώνουν την κινητοποίηση, αλλά ταυτόχρονα ένα άτομο μπορεί να παραγάγει εσωτερικά κίνητρα προκειμένου να αποφύγει την αποτυχία. Επίσης, η σύγχυση κατά την επίλυση ενός προβλήματος μπορεί να θεωρηθεί ως αρνητική επίδραση, αλλά στην πραγματικότητα έχει θετική επίδραση, επειδή ο μαθητής αποκτά την προσδοκία ότι θα λύσει τελικά το πρόβλημα. Τα αρνητικά συναισθήματα θα μπορούσαν να δράσουν καταστρεπτικά για τη ζωή ή τις ικανότητες του ατόμου, αλλά στην πραγματικότητα είναι αναπόφευκτα κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Τέτοιου είδους συναισθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραγωγικά εφόσον λαμβάνονται μέτρα προφύλαξης (Pekrun, 2014). Επιπρόσθετα, ένα χαμηλότερο επίπεδο άγχους, αυτοσυνείδητου θυμού ή ντροπής μπορεί να προωθήσει τη μάθηση όταν το άτομο που τα βιώνει είναι πεπεισμένο για την επιτυχία. Από την άλλη, η σύγχυση σχετικά με τα δύσκολα γνωστικά προβλήματα μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο προηγμένων γνώσεων για τους μαθητές.

1.5. Η επίδραση των συναισθημάτων

Πολλές παραδοσιακές αντιλήψεις για τα ανθρώπινα συναισθήματα απέδωσαν αρνητικές λειτουργικές ιδιότητες στα θετικά συναισθήματα, υποθέτοντας ότι τα θετικά συναισθήματα προκαλούν μη ρεαλιστικές εκτιμήσεις, οδηγούν σε ρηχή και επιφανειακή επεξεργασία πληροφοριών και μειώνουν τα κίνητρα για μεγαλύτερη εμπλοκή στην επιδίωξη προκλητικών στόχων (AspinwaIl, 1998).

1.5.1. Θεωρίες για τις επιδράσεις

Η έρευνα για τις επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων επικεντρώθηκε στη θετική διάθεση γενικά, ενώ τα συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα έλαβαν πολύ λιγότερη προσοχή. Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες που αφορούν στις επιδράσεις των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στη γνώση και τη συμπεριφορά. Αυτές οι θεωρίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, όπως η κοινωνική αντίληψη, η στάση, η μνήμη, η κρίση, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και οι εκτιμήσεις που σχετίζονται με την υγεία (Aspinwall, 1998) και χρησιμοποιούν υποθέσεις σχετικά με συγκεκριμένες διαμεσολαβητικές διαδικασίες εντός αυτών των περιοχών. Μερικές από τις θεωρίες ερμηνεύουν συγκεκριμένους συνδυασμούς συναισθηματικών αποτελεσμάτων και διεργασιών διαμεσολάβησης. Παρόλο που οι περισσότερες από αυτές φαίνεται να τεκμηριώνονται από ερευνητικά δεδομένα, είναι συχνά αντιφατικές και απουσιάζει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που να τις συναρθρώνει (Pekrun, 1992). Ωστόσο, μπορούν να διακριθούν τέσσερις γενικές προσεγγίσεις, καθεμία από τις οποίες φαίνεται να αποδίδει αρνητικές λειτουργικές ιδιότητες στα θετικά συναισθήματα (Aspinwall, 1998; Forgas, 1995; Isen, 1999; Schwarz & Clore, 1996). Επίσης, καταγράφεται και η εναλλακτική προσέγγιση για τις θετικές επιδράσεις των συναισθημάτων αυτών. Παρακάτω αναλύονται διεξοδικά οι πέντε συνολικά προσεγγίσεις:

(1) *Επιδράσεις σύμφωνες με τη διάθεση* (mood congruent effects): Μετά από το πρωτοποριακό έργο της Bower (1981) σχετικά με τη διάθεση και την ενεργοποίηση σε δίκτυα σημασιολογικής μνήμης, η διάθεση έχει θεωρηθεί ως ένα έναυσμα για την κωδικοποίηση και την ανάκτηση ψυχολογικού υλικού από τη μνήμη, το οποίο ενισχύει την αποθήκευση και την ανάκτηση θετικού υλικού σε θετικές ψυχικές καταστάσεις και αρνητικού υλικού σε αρνητικές καταστάσεις διάθεσης. Αυτό έχει επιβεβαιωθεί από την πειραματική έρευνα. Πρόσφατα, επιδράσεις σύμφωνες με τη διάθεση έχουν επίσης καταδειχθεί σε καταστάσεις διάθεσης που σχετίζονται με το συναίσθημα (Levine & Burgess, 1997). Η διάθεση έχει θεωρηθεί ότι παρεμβαίνει στην αποτελεσματική αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, έχει

υποτεθεί και επιβεβαιωθεί εμπειρικά ότι η θετική διάθεση μπορεί να οδηγήσει σε υπερεκτίμηση των πιθανών θετικών αποτελεσμάτων λόγω της ανάκτησης θετικών εκτιμήσεων σχετικών με το θετικό αποτέλεσμα και σε μια υποεκτίμηση της πιθανότητας των αρνητικών γεγονότων, όπως η αποτυχία και η ασθένεια (Schwarz & Bohner, 1996). Ωστόσο, οι μη ρεαλιστικές εκτιμήσεις των σημερινών συνθηκών και των μελλοντικών γεγονότων μπορούν να αποβούν επιζήμιες για την αποτελεσματική αυτορρύθμιση και την επιδίωξη στόχων, δηλαδή η θετική διάθεση μπορεί να είναι και δυσλειτουργική.

(2) *Η διάθεση ως πληροφορία που εξυπηρετεί το κίνητρο* (mood as information serving motivation): Στις προσεγγίσεις του «σήματος ασφαλείας» και της «διάθεσης ως προς την πληροφορία», επισημαίνονται οι ενημερωτικές ιδιότητες της διάθεσης και οι κινητήριες επιδράσεις αυτών των ιδιοτήτων (Clore, Schwatz & Conway, 1994). Συγκεκριμένα, αυτές οι προσεγγίσεις έχουν υποθέσει ότι η αρνητική διάθεση σηματοδοτεί επικίνδυνες συνθήκες, προκαλώντας έτσι κίνητρα για την εμπλοκή σε περίπλοκη γνωστική επίλυση προβλημάτων και έντονη προσπάθεια. Η θετική διάθεση, από την άλλη πλευρά, σηματοδοτεί ασφαλείς συνθήκες, επιτρέποντας έτσι τη χαλάρωση και την εξουδετέρωση της πιο συστηματικής και προσεκτικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Και πάλι, αυτό θα σήμαινε ότι η θετική διάθεση θα ήταν επιζήμια για την αποτελεσματική αυτορρύθμιση, αφού η χαλάρωση και η επεξεργασία των επιφανειακών πληροφοριών μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο κάθε μακροπρόθεσμη προσπάθεια επίτευξης στόχου.

(3) *Η διάθεση ως στόχος του κινήτρου* (mood as a goal of motivation): Οι προσεγγίσεις αυτές υποθέτουν ότι οι άνθρωποι έχουν κίνητρο να διατηρήσουν θετική διάθεση (mood maintenance) και να μειώσουν ή να αποφύγουν της αρνητική (mood repair) (Schaller & Cialdini, 1990). Το κίνητρο για διατήρηση της θετικής διάθεσης, ωστόσο, υποτίθεται ότι προκαλεί αποφυγή της αρνητικής σκέψης και ανάληψης κινδύνων. Η αποφυγή της σκέψης για τις αρνητικές πτυχές του εαυτού, του παρόντος και του μέλλοντος, ωστόσο, μπορεί επίσης να είναι αρκετά δυσπροσαρμοστική από την άποψη της προληπτικής, προνοητικής, μακροπρόθεσμης επιδίωξης στόχων.

(4) *Επιπτώσεις της διάθεσης στους γνωστικούς πόρους* (mood effects on cognitive resources): Η θεωρία αυτή πρεσβεύει ότι η διάθεση μπορεί να αποσπάσει την προσοχή, η οποία θα οδηγούσε σε επεξεργασία επιφανειακών πληροφοριών. Συγκεκριμένα, το μοντέλο κατανομής πόρων (resource allocation model) των EIlis & Ashbrook (1988) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διάθεση συσσωρεύεται στους πόρους της μνήμης εργασίας, αφού οι πόροι της μνήμης αυτής είναι πεπερασμένοι. Αυτό σημαίνει ότι η διάθεση μειώνει τους διαθέσιμους πόρους για σκοπούς της εργασίας. Οι υποθέσεις του μοντέλου έχουν εξεταστεί κυρίως για την αρνητική διάθεση (συγκεκριμένα, την κατάθλιψη και την αγωνία), αλλά έχουν επιβεβαιωθεί και για τη θετική διάθεση (Meinhardt & Pekrun, 2003).

(5) *Εναλλακτική θεωρία: Θετικές επιδράσεις θετικής διάθεσης* (positive effects of positive mood): Οι υποθέσεις των παραπάνω τεσσάρων προσεγγίσεων υποδηλώνουν ότι «ο πρωταρχικός στόχος μας είναι να νιώθουμε καλά και το να νιώθουμε καλά μας κάνει τεμπέληδες στοχαστές που αγνοούν δυνητικά χρήσιμες αρνητικές πληροφορίες και δεν ανταποκρίνονται σε σημαντικές διακυμάνσεις της πληροφορίας και της κατάστασης» (Aspinwall, 1998, σελ. 7). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες απόψεις επί του θέματος. Συγκεκριμένα, το έργο του Isen και των συνεργατών του έδειξε ότι η θετική διάθεση μπορεί να διευκολύνει την αποκλίνουσα και τη δημιουργική, ευέλικτη σκέψη, εξυπηρετώντας έτσι αποτελεσματικά την επίλυση προβλημάτων σε πολλές καταστάσεις, αντί να την υπονομεύει (Isen 1999). Επιπλέον, έχει καταδειχθεί ότι η θετική διάθεση μπορεί να διευκολύνει την απόδοση σε δευτερεύοντα καθήκοντα (Bless, Clore, Schwarz, Golisano, Rabe & Wölk, 1996). Τέλος, πειραματικά στοιχεία δείχνουν ότι η θετική διάθεση μπορεί γενικά να ενισχύσει την περίπλοκη επεξεργασία, ακόμη και αρνητικών πληροφοριών, όταν το άτομο έχει στόχο την επίλυση ενός προβλήματος, και όχι την απλή διατήρηση της παρούσας θετικής διάθεσης (Aspinwall, 1998). Αυτό το τελευταίο συμπέρασμα μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία για τη συναγωγή υποθέσεων σχετικά με την αυτορρύθμιση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής. Η ζωή των μαθητών χαρακτηρίζεται συνήθως από την επιδίωξη πολλών στόχων, αντί για τον απλό προσανατολισμό προς τη διατήρηση της στιγμιαίας καλής διάθεσης.

1.5.2. Θετικά συναισθήματα και ρεπερτόρια σκέψης και δράσης

Τα θεμελιώδη στοιχεία για την πρόταση ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τα στιγμιαία ρεπερτόρια δράσης των ανθρώπων προέρχονται από δύο δεκαετίες πειραμάτων που πραγματοποιήθηκαν από τον Isen και τους συνεργάτες του (για ανασκόπηση, βλ. Isen, 2000). Αυτοί έχουν τεκμηριώσει ότι οι άνθρωποι που βιώνουν θετικά συναισθήματα παρουσιάζουν πρότυπα σκέψης που είναι ιδιαίτερα ασυνήθιστα (Isen, Johnson, Mertz & Robinson, 1985), ευέλικτα (Isen & Daubman, 1984), δημιουργικά (Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Isen, Rosenzweig & Young, 1991), ανοιχτά στην πληροφόρηση (Estrada, Isen & Young, 1997) και αποτελεσματικά (Isen & Means, 1983, Isen et al., 1991). Έδειξαν, επίσης, ότι εκείνοι που βιώνουν θετικά συναισθήματα δείχνουν αυξημένη προτίμηση για ποικιλία και παρουσιάζουν μια ευρύτερη σειρά συμπεριφορικών επιλογών (Kahn & Isen, 1993). Σε γενικές γραμμές, ο Isen πρότεινε ότι η θετική επίδραση παράγει μια «ευρεία, ευέλικτη γνωστική οργάνωση και ικανότητα ενσωμάτωσης διαφορετικού υλικού» (Isen, 1990, σελ. 89), αποτελέσματα που συνδέθηκαν πρόσφατα με την αύξηση των επιπέδων ντοπαμίνης στον εγκέφαλο (Ashby, Isen & Turken, 1999). Έτσι, παρόλο που το έργο του Isen δεν εξετάζει συγκεκριμένα τα θετικά συναισθήματα ή τις τάσεις σκέψης και δράσης, παρέχει τις ισχυρότερες ενδείξεις ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τη γνώση.

Αυτά τα ευρήματα παρέχουν την αρχική εμπειρική βάση για την υπόθεση, που αντλείται από τη θεωρία των ευρύτερων δομών, ότι οι διαφορετικοί τύποι θετικών συναισθημάτων χρησιμεύουν για τη διεύρυνση των στιγμιαίων ρεπερτορίων δράσης των ανθρώπων. Στην έρευνα των Fredrickson & Branigan (2000), οι συμμετέχοντες σε θετικές συναισθηματικές συνθήκες (χαρά και ικανοποίηση) αναγνώριζαν περισσότερες δράσεις που θα ήθελαν να κάνουν στη συνέχεια σε σχέση με εκείνους που συμμετείχαν σε αρνητικές συναισθηματικές συνθήκες (φόβο και θυμό) και, το σπουδαιότερο, σε σχέση με εκείνους που βρίσκονταν στην ουδέτερη κατάσταση ελέγχου. Οι συμμετέχοντες στις αρνητικές συναισθηματικές συνθήκες ονόμαζαν, επίσης, λιγότερες δράσεις από αυτούς που βρίσκονταν στην κατάσταση ουδέτερου ελέγχου.

Αυτά τα δεδομένα παρέχουν μια προκαταρκτική απόδειξη ότι δύο ξεχωριστοί τύποι θετικών συναισθημάτων - μια κατάσταση υψηλής ενεργοποίησης (χαρά) και μια κατάσταση χαμηλής ενεργοποίησης (ικανοποίηση) - παράγουν ο καθένας από ένα ευρύτερο ρεπερτόριο δράσης από ό, τι μια ουδέτερη κατάσταση. Ομοίως, δύο διαφορετικοί τύποι αρνητικών συναισθημάτων - φόβου και θυμού - παράγουν ο καθένας από ένα μικρότερο ρεπερτόριο δράσης από ό, τι μια ουδέτερη κατάσταση. Αυτό το μοτίβο των αποτελεσμάτων υποστηρίζει μια βασική πρόταση της θεωρίας broaden and build: ότι δηλαδή τα ευδιάκριτα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τη σειρά σκέψεων και δράσεων που έρχονται στον νου. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως υποδεικνύουν τα μοντέλα που βασίζονται σε συγκεκριμένες τάσεις δράσης, συρρικνώνουν το εύρος των σκέψεων και δράσεων (Fredrickson, 2001).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενώ οι επιδράσεις της θετικής διάθεσης έχουν μελετηθεί εκτενώς, ο αντίκτυπος των διακριτών θετικών συναισθημάτων στη μάθηση και την απόδοση έχει αναλυθεί πολύ λιγότερο (Pekrun & Frese, 1992). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν εξετάσει τη σχέση του ενθουσιασμού από την εργασία με την επίδοση σε διάφορα γνωστικά έργα (Ferris & Gerber, 1996; Helmke, 1993; Larson, Hecker & Norem, 1985; Puca & Schmalt, 1999). Σε αντίθεση με τις υποθέσεις της πειραματικής έρευνας για τη διάθεση, οι έρευνες κατέληξαν στη διαπίστωση ότι ο ενθουσιασμός είχε θετική επίδραση στην απόδοση. Για παράδειγμα, οι Larson et al. (1985) ανέφεραν ότι η απόλαυση που βίωναν μαθητές γυμνασίων από τα σχολικά έργα συσχετίστηκε σημαντικά με τη βαθμολογία που λάμβαναν κατά την ολοκλήρωση του έργου ($r = 0,44$). Επίσης, στη μελέτη του Helmke (1993), η απόλαυση των μαθητών του δημοτικού σχολείου από τη μάθηση στο σχολείο συσχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή προσπάθεια, την προσοχή, τη βαθμολογία και τα επιτεύγματα στις σχολικές εξετάσεις. Από τη διαχρονική αιτιακή ανάλυση καταδείχθηκε ότι οι συσχετισμοί αυτοί δημιουργήθηκαν τόσο από την επίδραση της απόλαυσης στην επίτευξή των έργων όσο και από την αντίστροφη επίδραση του επιτεύγματος στην απόλαυση, αν και η δεύτερη ήταν ασθενέστερη από την πρώτη. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα και η απόδοση των μαθητών παρουσιάζουν θετική συνάφεια. Εντούτοις, δεδομένου ότι ο αριθμός και το εύρος των σχετικών ερευνών είναι περιορισμένος, δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

1.6. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα

Ο Reinhardt Pekrun, κορυφαίος συγγραφέας στον τομέα της ακαδημαϊκής έρευνας, χαρακτήρισε ως ακαδημαϊκά συναισθήματα τα συναισθήματα εκείνα που συνδέονται άμεσα με την κατάσταση της εκπαίδευσης γενικά - τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις δοκιμασίες και τα επιτεύγματα των μαθητών. Με άλλα λόγια, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναφέρονται στα συγκεκριμένα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Schutz & Pekrun, 2007). Υπάρχουν δύο γενικοί τύποι ακαδημαϊκών συναισθημάτων: τα θετικά και τα αρνητικά. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα έχουν συσχετιστεί με βασικά γνωστικά κίνητρα, σχολικές συμπεριφορές και ακαδημαϊκές επιδόσεις (Pekrun 2006, 2009). Τα θετικά συναισθήματα (π.χ. χαρά, ελπίδα και υπερηφάνεια) έχει βρεθεί ότι ενισχύουν τα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, Pekrun, Goetz, Perry, Kramer & Hochstadt, 2004) Π.Χ. ο θυμός, το άγχος και η πλήξη έχουν συσχετιστεί με κίνητρα αποφυγής και με χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Newall & Perry, 2009).

Περαιτέρω, οι Pekrun et al (2002) προέβησαν σε μια ταξινόμηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σύμφωνα με τις ακόλουθες διαστάσεις:

1) συναισθήματα που σχετίζονται με την εργασία ή με τον εαυτό του μαθητή ή με κοινωνικούς παράγοντες
2) σύμφωνα με το συναισθηματικό «πρόσημο», ως θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και
3) σύμφωνα με την κατεύθυνσή τους στη διαδικασία, ως προδρομικά και αναδρομικά συναισθήματα.

Η ταξινόμηση συνοψίζεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: ***Το πεδίο των ακαδημαϊκών συναισθημάτων***

	Θετικά	Αρνητικά
Σχετικά με την εργασία και σχετικά με τον εαυτό		
Προδρομικά	Ενθουσιασμός	Βαρεμάρα
	Προκαταβολική χαρά	Απελπισία
	Ελπίδα	Άγχος
Αναδρομικά	Χαρά για την επιτυχία	Στεναχώρια
	Ικανοποίηση	Απογοήτευση
	Υπερηφάνεια	Ντροπή και ενοχή
	Ανακούφιση	
Σχετικά με κοινωνικούς παράγοντες	Ευγνωμοσύνη	Θυμός
	Ενσυναίσθηση	Ζήλεια και φθόνος
	Θαυμασμός	Περιφρόνηση
	Συμπάθεια και αγάπη	Αντιπάθεια και μίσος

Σημείωση: Από το "Academic emotions in students'self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research", Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., in Perry, R. P., 2002, educational Psychologist, 37(2), str. 92. Avtorske pravice Taylor&Francis, 2002.

Τα σχετικά με την εργασία και τον εαυτό συναισθήματα συνδέονται με ένα μεμονωμένο άτομο. Αυτό σημαίνει ότι οι αισθήσεις και οι σκέψεις που προκαλούνται από ένα τέτοιο συναίσθημα κατευθύνονται προς ένα συγκεκριμένο άτομο (όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει στην περίπτωση του άγχους). Ορισμένα συναισθήματα και συναφείς σκέψεις, ωστόσο, κατευθύνονται προς άλλους ανθρώπους (για παράδειγμα ο θυμός ή η ζήλια). Τα προδρομικά συναισθήματα αφορούν σε μελλοντικές καταστάσεις και συνδέονται με ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας μαθησιακής κατάστασης (για παράδειγμα, το συναίσθημα της ελπίδας). Αντίθετα, τα αναδρομικά συναισθήματα αποτελούν συναισθηματικές αντιδράσεις σε ένα πραγματικό αποτέλεσμα μιας ήδη υπάρχουσας μαθησιακής κατάστασης (για παράδειγμα, η υπερηφάνεια για τον

επιδιωκόμενο στόχο ή η ντροπή εάν ο στόχος δεν έχει επιτευχθεί επαρκώς). Αυτή η ταξινόμηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων είναι σημαντική για την κατανόηση και τη διαφοροποίηση των επιδράσεων των επιμέρους τύπων συναισθημάτων στους κινητήριους και γνωστικούς παράγοντες της μάθησης.

Μετά την έρευνα των Pekrun et al. (2002), έχουν προκύψει άλλες εμπειρικές έρευνες που έχουν εντοπίσει συναισθήματα που προκύπτουν σε διάφορα περιβάλλοντα εκμάθησης. Για παράδειγμα, οι Dettmers, Trautwein, Ludtke, Goetz, Frenzel & Pekrun (2011) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές αναφέρουν ακαδημαϊκά συναισθήματα, ενώ ασχολούνται με την κατ' οίκον εργασία. Οι Linnenbrink-Garcia, Rogat & Kosky (2011) εξέτασαν τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στην τάξη: Οι μαθητές που εμπλέκονταν λιγότερο και κατέβαλλαν λιγότερη προσπάθεια κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων ήταν πιο κουρασμένοι και νευρικοί σε σύγκριση με εκείνους που επένδυαν στην ομαδική δραστηριότητα. Άλλες έρευνες έχουν εξετάσει τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που εμφανίζονται σε διάφορα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική, τα Λατινικά και η Γυμναστική (Ainley, Corrigan & Richardson, 2005; Opt Eynde & Corte, 2006, Goetz, Frenzel, Stoeger & Hall, 2009). Οι Goetz, Pekrun, Hall & Haag (2006) διαπίστωσαν σε μια έρευνα σε 200 παιδιά δημοτικών σχολείων ότι τα παιδιά που απολάμβαναν τη Μουσική και τη Γυμναστική περισσότερο από τα Μαθηματικά, ήταν πιο ανήσυχα στη διδασκαλία των Λατινικών και των Μαθηματικών και βαριούνταν σε όλα τα σχολικά μαθήματα εκτός από τη Γυμναστική. Οι έρευνες έχουν επίσης αξιολογήσει τις διαφορές στα συναισθήματα ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Για παράδειγμα, οι Frenzel, Pekrun & Goetz (2007) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια ανέφεραν χαμηλότερη απόλαυση και αίσθημα ελέγχου στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τα αγόρια. Έτσι, τα συναισθήματα βιώνονται σε μια ποικιλία ακαδημαϊκών πλαισίων και μαθητικών πληθυσμών.

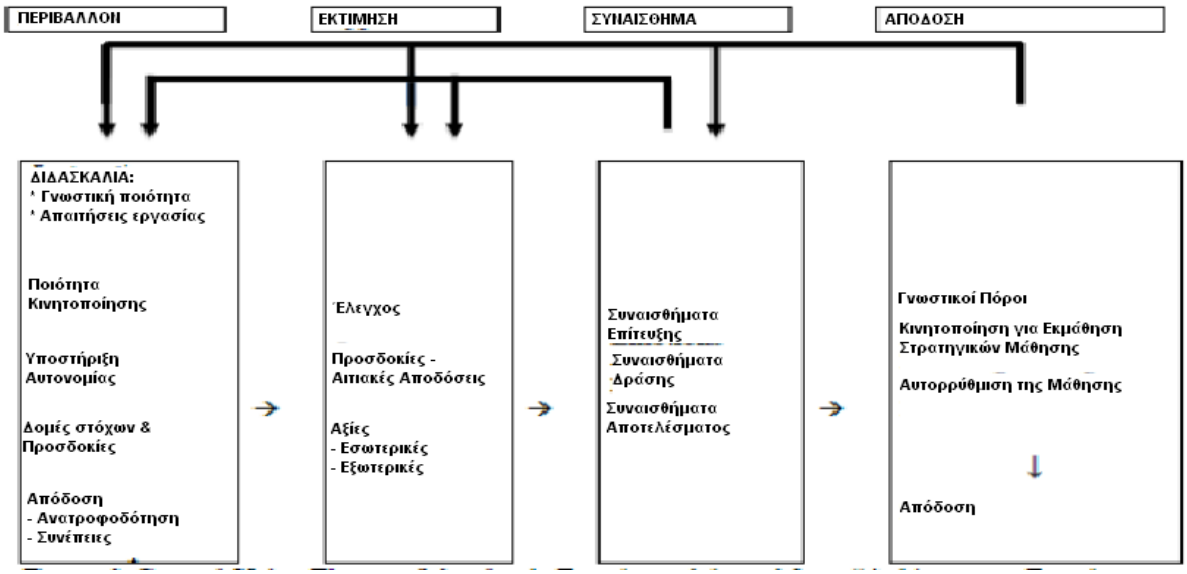
1.7. Η θεωρία του ελέγχου – αξίας

Η *θεωρία του ελέγχου-αξίας* (control-value theory) (Pekrun, 2006) υποδηλώνει ότι τα προδρομικά συναισθήματα σχετικά με τα μελλοντικά αποτελέσματα αποτελούν συνάρτηση του προσδοκώμενου αποτελέσματος, ενώ τα αναδρομικά συναισθήματα δημιουργούνται όταν έχει σημειωθεί ήδη η επιτυχία ή η αποτυχία. Οι θετικές

συναισθηματικές εμπειρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία και έχουν σπουδαίο αντίκτυπο στην απόλυτη επιτυχία των μαθητών στον ακαδημαϊκό τομέα (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Η απόλαυση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια των μαθητών σχετίζονται θετικά με το ακαδημαϊκό τους επίτευγμα, ενώ η απελπισία σχετίζεται αρνητικά με το επίτευγμα (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Τόσο η πλήξη όσο και το άγχος οδηγούν επίσης σε αρνητική πρόβλεψη γενικευμένου επιτεύγματος όπως μετράται με τον μέσο όρο της βαθμολογίας (Daniels et al., 2009).

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, το μοντέλο υποθέτει ότι υπάρχουν αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών και περαιτέρω αναλαμβάνει μια πρωτότυπη κατευθυντική σχέση στην οποία τα κίνητρα προβλέπουν συναισθηματικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, οι μαθητές που βρίσκουν ένα μάθημα ευχάριστο, αναμένεται να το βρίσκουν ταυτόχρονα ενδιαφέρον και χρήσιμο (Goetz, Hall, Frenzel & Pekrun, 2006). Οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών επηρεάζουν την προσπάθεια και τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν (Pekrun, 2006). Για παράδειγμα, οι Pekrun et al. (2002) βρήκαν στην έρευνά τους ότι η απόλαυση οδηγεί σε μια πιο ολιστική και δημιουργική προσέγγιση της σκέψης, ενώ το άγχος περιορίζει την προσοχή και τη μνήμη. Αυτές οι στρατηγικές μάθησης, με τη σειρά τους, σχετίζονται με τα αποτελέσματα επίτευξης (Pekrun, 2000). Για παράδειγμα, οι Pintrich & DeGroot (1990) βρήκαν ότι η επεξεργασία, η απομνημόνευση και η πρόβα σχετίζονταν με καλύτερους βαθμούς σε δοκίμια και τεστ. Το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα τα συναισθήματα είναι επίσης σημαντικό. Τα συναισθήματα είναι κοινωνικά δομημένα και έτσι το πλαίσιο καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται και εκτιμούν την εκμάθησή τους (Pekrun, 2000). Μέσω της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και της μοντελοποίησης, ανταλλάσσονται συναισθηματικές εμπειρίες μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, συνομηλίκων και μαθητών (Roseman & Evdokas, 2004; Scherer, 2009). Για παράδειγμα, οι Frenzel, Goetz, Ludke, Pekrun & Sutton (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ενθουσιασμένοι με το σχολείο έχουν μαθητές που εμφανίζουν παρόμοιο ενθουσιασμό. Έτσι, τα συναισθήματα επηρεάζονται όχι μόνο από τις γνωστικές επιδόσεις και κίνητρα των μαθητών, αλλά και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται (Pekrun, 2000). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα συναισθήματα παρέχουν μια σύνδεση μεταξύ γνωστικών παραγόντων και επιτευγμάτων. Εμφανίζονται δηλαδή ως αποτέλεσμα των διαδικασιών κινητοποίησης

και επηρεάζονται από τους σχετικούς παράγοντες, όπως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.



Εικόνα 1: Η Θεωρία Ελέγχου – Αξίας των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων.

Από το "Achievement Emotions: A Control – Value Appoach" των R. Pekrun & E. J. Stephens. (2010). *Social and Personality Psychology Compas, 4,* p. 244.

1.8. Συναισθήματα ενεργοποίησης και απενεργοποίησης

Μια άλλη διάσταση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων αφορά στη διάκριση μεταξύ συναισθημάτων «*ενεργοποίησης*» και «*απενεργοποίησης*». Η ενεργοποίηση σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο τα συναισθήματα θεωρούνται ότι ενεργοποιούν σωματικά τον μαθητή στη δράση ή τον πιέζουν να προσεγγίσει ή να αναλάβει ένα έργο (π.χ. ελπίδα για την επιτυχία, απόλαυση της μάθησης) ή, αντίθετα, απενεργοποιούν το άτομο και διευκολύνουν την ανάπαυση, την αποδέσμευση ή την αποφυγή της δράσης (για παράδειγμα, η ανακούφιση, η πλήξη και η απελπισία).

Οι Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry (2007) έχουν αναγνωρίσει τη δυνητική αξία της ενσωμάτωσης της διάστασης της ενεργοποίησης (ενεργοποίηση έναντι απενεργοποίησης των συναισθημάτων) για την κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων στην ακαδημαϊκή απόδοση. Για τον λόγο αυτό, έχουν προτείνει ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μπορούν να ταξινομηθούν περαιτέρω σε: α) θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης (ελπίδα, απόλαυση, υπερηφάνεια) β) θετική

απενεργοποίηση συναισθημάτων (ανακούφιση) γ) αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης (θυμός, άγχος, ντροπή) και δ) αρνητική απενεργοποίηση συναισθημάτων (απελπισία, πλήξη). Αυτοί οι διαφορετικοί τύποι συναισθημάτων έχουν συσχετιστεί με ένα ποικίλο σύνολο εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με ένα συγκεκριμένο γεγονός, ενώ άλλοι αναφέρουν μόνο αρνητικά συναισθήματα. Οι επιδόσεις αυτών των μαθητών που ερμηνεύουν οποιαδήποτε διέγερση ως αρνητική ήταν πιο συγκρατημένες από τις επιδόσεις των μαθητών που επενδύουν το αυξημένο επίπεδο διέγερσης τόσο με αρνητικά όσο και με θετικά συναισθήματα (Boekaerts, 2003). Αυτά τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο των συναισθημάτων στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και παρέχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι τα συναισθήματα έχουν μια προγνωστική δύναμη, καθώς μπορούν να ερμηνεύουν τις επιδόσεις των μαθητών.

1.9. Ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα, εμπλοκή και επίτευγμα

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα έχουν σημασία για τα βασικά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Για παράδειγμα, ενώ τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα (π.χ. υπερηφάνεια, ελπίδα) φάνηκε να αποτελούν θετικούς προγνωστικούς παράγοντες της απόδοσης (Villavicencio & Bernardo, 2013; Pekrun, Elliott & Maier, 2009), τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα αναδείχθηκαν σε αρνητικούς προγνωστικούς παράγοντες για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Pekrun et al., 2009).

Επιπλέον, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα έχουν αποφασιστική επίδραση στο ακαδημαϊκό κίνητρο. Τα αρνητικά συναισθήματα (Π.Χ. ο θυμός, το άγχος, η ντροπή, η απελπισία και η πλήξη) πιστεύεται ότι είναι επιζήμια για την επιτυχία των μαθητών, διότι αυτές οι συναισθηματικές καταστάσεις μπορούν να εμποδίσουν το ενδιαφέρον τους για ένα συγκεκριμένο έργο (Pekrun et al., 2006; Turner, Meyer, Cox, Logan, DiCintio & Thomas, 1998). Αντιστρόφως, τα θετικά συναισθήματα (Π.Χ. απόλαυση, υπερηφάνεια και ελπίδα) έχουν συνδεθεί με ακαδημαϊκά κίνητρα (Liljedahl, 2005; McLeod, 1988) και απόλαυση στο σχολείο (Martin, 2003; McInerney & Ali, 2006). Το θεωρητικό πλαίσιο των Ryan & Deci (2000) τονίζει τη σημασία των εγγενών κινήτρων στη διευκόλυνση των θετικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Το *ενδογενές κίνητρο*

λειτουργεί όταν οι μαθητές βρίσκουν απόλαυση και εσωτερική πληρότητα κατά την εκτέλεση ακαδημαϊκών καθηκόντων. Από την άλλη πλευρά, το *εξωγενές κίνητρο* θεωρείται ως ένα λιγότερο προσαρμοστικό κίνητρο και χαρακτηρίζει καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές κινητοποιούνται από εξωτερικά προσανατολισμένους λόγους.

Τα εξωγενή κίνητρα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν περαιτέρω σε διαφορετικούς τύπους, ανάλογα με την έκταση της αυτονομίας που απολαμβάνουν οι μαθητές όταν ασχολούνται με ακαδημαϊκά καθήκοντα: Έτσι, η *εξωτερική ρύθμιση* είναι η λιγότερο αυτόνομη μορφή εξωγενών κινήτρων που λαμβάνει χώρα όταν οι μαθητές μελετούν με σκοπό να κερδίσουν ανταμοιβές ή να αποφύγουν τιμωρίες. *Ενδογενής ρύθμιση* υπάρχει όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι υποχρεωμένοι να πάνε στο σχολείο ή επιδιώκουν να αποφύγουν την ενοχή που προκαλείται από την απουσία από το σχολείο. Η *αναγνωρισμένη ρύθμιση* είναι πιο αυτονόητη και συμβαίνει όταν οι μαθητές παρακολουθούν το σχολείο επειδή βρίσκουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα προσωπικά σημαντική. Η πιο αυτόνομη μορφή εξωγενών κινήτρων είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση που λαμβάνει χώρα όταν τα άτομα θεωρούν τα ακαδημαϊκά καθήκοντα ως βασικό στοιχείο του προσωπικού τους συστήματος αξιών (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senecal, 2007; Shahar, Henrich & Blatt, 2007).

Σε μια συγχρονική έρευνα (Mouratidis & Michou, 2011) διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι αυτόνομοι και ελεγχόμενοι στόχοι κινήτρων και κοινωνικής επίτευξης συνδέονται με τις συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών στο σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι τα αυτόνομα κίνητρα (δηλαδή η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης επειδή βρίσκουν αυτές τις δραστηριότητες απολαυστικές ή προσωπικά σημαντικές) και οι στόχοι κοινωνικής ανάπτυξης (π.χ. κοινωνικές σχέσεις) συνδέονται θετικά με τα θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, τα ελεγχόμενα κίνητρα (δηλαδή η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες επειδή αισθάνονται εξαναγκασμένοι) και οι στόχοι κοινωνικής επίδειξης (δηλαδή η εστίαση των μαθητών στην εξασφάλιση δημοτικότητας) συνδέθηκαν θετικά με αρνητικά συναισθήματα. Αυτές οι συσχετίσεις παρέμειναν σημαντικές ακόμη και μετά από έλεγχο της μεταβλητής της αυτοαντίληψης ως προς την ικανότητα. Η περαιτέρω ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές με τον συνδυασμό υψηλών στόχων αυτόνομης κινητοποίησης και κοινωνικής ανάπτυξης και χαμηλών στόχων ελεγχόμενου κινήτρου και κοινωνικής επίδειξης παρουσίαζαν ένα καλύτερο προφίλ κινήτρων σε σχέση με τους μαθητές που βρίσκονταν υψηλά ή χαμηλά σε όλες τις παραπάνω παρακινητικές μεταβλητές. Οι

Ratelle et al. (2007) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με υψηλότερα αυτόνομα κίνητρα τείνουν να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Τα αυτόνομα κίνητρα συνδέθηκαν επίσης με μεγαλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Black & Deci, 2000; Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Datu, King & Valdez, 2016).

Οι Mega, Ronconi & De Beni (2014) προτείνουν ένα θεωρητικό μοντέλο που συνδέει τα συναισθήματα, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και το κίνητρο για ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Σύμφωνα με αυτό, τα συναισθήματα των μαθητών επηρεάζουν την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρά τους, και αυτά, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Έτσι, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρα διαμεσολαβούν στις επιδράσεις των συναισθημάτων στο ακαδημαϊκό επίτευγμα. Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα ενθαρρύνουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα μόνο όταν μεσολαβούνται από την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρα.

Οι Ganotice, Datu & King (2016) υιοθέτησαν μια προσέγγιση με επίκεντρο τον άνθρωπο για να διερευνήσουν αν οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν με διαφορετικά προφίλ ακαδημαϊκών συναισθημάτων και αν αυτές οι ομάδες διαφέρουν ως προς τα βασικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Οι αναλύσεις εμφάνισαν τέσσερα διαφορετικά προφίλ σε ακαδημαϊκά συναισθήματα τόσο στον γενικό όσο και στον ειδικό τομέα. Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων και χαμηλά επίπεδα αρνητικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων παρουσίασαν τα πιο προσαρμοστικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ακολουθούμενοι από τους μαθητές που χαρακτηρίζονταν από υψηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων και συγκρατημένα υψηλά επίπεδα αιδημοσύνης. Το πιο ακατάλληλο προφίλ επιδείχθηκε από μαθητές που είχαν χαμηλά θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα και υψηλά αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα.

1.10. Ακαδημαϊκά συναισθήματα και επίτευγμα: γνωστικό και κινητικό μοντέλο

Το *γνωστικό και κινητικό* μοντέλο του Pekrun (1992), που αποτελεί συστατικό της ευρύτερης θεωρίας του ελέγχου των ακαδημαϊκών συναισθημάτων του Pekrun (2000, 2006) υποστηρίζει ότι η επιρροή των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στη σχολική επίδοση σχετίζεται με γνωστικούς και κινητοποιητικούς μηχανισμούς (γνωστικούς πόρους, κίνητρο μάθησης, στρατηγικές μάθησης). Τα θετικά συναισθήματα, όπως η απόλαυση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια, πιθανότατα επηρεάζουν θετικά τα κίνητρα, τη χρήση ευέλικτων στρατηγικών μάθησης καθώς και την αυτορρύθμιση και τη διαθεσιμότητα γνωστικών πόρων για την εμπλοκή στην εργασία (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα βλάπτουν τα κίνητρα και πυροδοτούν τη χρήση πιο άκαμπτων στρατηγικών, όπως απλές δοκιμές και αλγοριθμικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, το άγχος και η πλήξη θεωρείται ότι μειώνουν τους γνωστικούς πόρους και την αυτορρύθμιση (Pekrun, 1992; Pekrun et al., 2002).

Η σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και αυτών των παρακινητικών και γνωστικών μεταβλητών μάθησης έχει θεμελιωθεί επαρκώς από έρευνες. Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με μια σειρά μεταβλητών που συνδέονται με το κίνητρο, όπως πεποιθήσεις ικανότητας, εργασία και αξία επίτευξης (Frenzel et al., 2007), στόχους μάθησης (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 2009), ενδογενές κίνητρο (Ouano, 2011), ενδιαφέροντα, προσπάθεια, πιο σύνθετες στρατηγικές μάθησης και αυτορρύθμιση (Titz, 2001). Οι ίδιες έρευνες αναφέρουν επίσης την αρνητική επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων στις ίδιες μεταβλητές, αλλά επιπλέον, άλλες έρευνες έχουν επίσης τεκμηριώσει την αρνητική μεσολαβητική επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων στη σχέση μεταξύ των στόχων επίτευξης και της μνήμης εργασίας (Linnenbrink, Ryan & Pintrich, 1999), στη σχέση μεταξύ κριτικής σκέψης και επίτευξης (Villavicencio, 2011).

Το μοντέλο γνωστικής κινητοποίησης του Pekrun (1992) υποθέτει ότι η επίδραση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στο επίτευγμα διαμεσολαβείται από τις κινητήριες και γνωστικές μεταβλητές. Σύμφωνα με τον Pekrun και τους συνεργάτες

του: «Θεωρείται ότι οι επιδράσεις των συναισθημάτων στη μάθηση και την επίτευξη επιτυγχάνονται με διάφορους γνωστικούς και κινητήριους μηχανισμούς» (Pekrun et al., 2002, σελ. 97). Ωστόσο, μερικές έρευνες έχουν καταδείξει τα ακαδημαϊκά συναισθήματα ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές στη σχέση μεταξύ κινήτρων (Pekrun et al., 2006, 2009; Roeser et al., 1996) και γνωστικών μεταβλητών (Villavicencio, 2011) και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Οι ποικίλοι ρόλοι των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στις προβλέψεις της επίτευξης μπορούν να γίνουν κατανοητοί σε σχέση με την αμοιβαία αιτιώδη συνάφεια με τη θεωρία του ελέγχου-αξίας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων (Pekrun, 2006, Pekrun et al., 2002).

Καθώς τα συναισθήματα επηρεάζουν την εκμάθηση και την επίτευξη των μαθητών, η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών στην εκμάθηση επηρεάζει επίσης τις εκτιμήσεις και τα συναισθήματά τους. Η αμοιβαία αιτιώδης συνάφεια μπορεί να περιλαμβάνει είτε θετικούς είτε αρνητικούς βρόχους ανάδρασης που λαμβάνουν χώρα με την πάροδο του χρόνου και μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Ωστόσο, η θεωρία υποδηλώνει, επίσης, ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να αυτοματοποιηθούν και να σχηματοποιηθούν με την πάροδο του χρόνου, ειδικά με επαναλαμβανόμενες εμπειρίες μάθησης που οδηγούν σε σχετικά ομοιόμορφα αποτελέσματα (Pekrun et al., 2006; Resenzein, 2001).

Το θετικό συναίσθημα μπορεί να αυξηθεί μέσω της επικέντρωσης της προσοχής ενός ατόμου στις δυνάμεις του αντί στις αδυναμίες του, ενώ το αρνητικό συναίσθημα που προκύπτει από μία αποτυχία μπορεί να θεωρηθεί ως μια ευκαιρία μάθησης αντί για δείκτης ανικανότητας (Pekrun, 2014). Η αξία επίτευξης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων μπορεί να διευκολύνει θετικά συναισθήματα και μπορεί επίσης να αυξήσει τα αρνητικά συναισθήματα επίτευξης. Όταν το επίμαχο επίτευγμα θεωρείται ουσιαστικής σημασίας, ενεργοποιούνται και αναπτύσσονται συναισθήματα και των δύο ειδών.

1.11. Ο ρόλος της ρύθμισης των συναισθημάτων

Η αποτελεσματική ρύθμιση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Υπάρχει μια συμβιωτική σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων και της συναισθηματικής υγείας των μικρών παιδιών, ιδιαίτερα της θετικής διάθεσης και της αυτοεκτίμησης τους, που αποτελούν τα δύο βασικά συστατικά της συναισθηματικής ευημερίας. Ωστόσο, η τελευταία νευροεπιστημονική έρευνα επιβεβαίωσε τον ισχυρό ρόλο των συναισθημάτων στη γνωστική μάθηση των παιδιών, υποδεικνύοντας ότι τα συναισθήματα μπορούν είτε να διευκολύνουν είτε να παρεμποδίζουν τη διαδικασία μάθησης. Αυτά τα ευρήματα καταδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο της ρύθμισης των συναισθημάτων στην ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά με ανεπτυγμένες δεξιότητες ρύθμισης συναισθημάτων είναι σε θέση να επικεντρωθούν και να διατηρήσουν την προσοχή τους στη μαθησιακή εργασία και να ακολουθήσουν τις οδηγίες των δασκάλων, καθώς και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία (Djambazova-Popordanoska, 2016).

2. Σχολική επίδοση

2.1. Η συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία

Υπάρχουν δύο ευρύτερα είδη συναισθημάτων: τα *πρωταρχικά* (έκπληξη, ενδιαφέρον, χαρά, θυμός, λύπη, φόβος και αηδία), τα οποία εκδηλώνονται κατά τους πρώτους έξι μήνες της ζωής του βρέφους, και τα *ενσυνείδητα* (συναισθηματική μέθεξη, ζήλια και αμηχανία), τα οποία εκδηλώνονται κατά την ηλικία των 1,5 έως 2 ετών. Στα τελευταία εντάσσονται και η περηφάνια, η ντροπή και οι ενοχές, που εκδηλώνονται στην ηλικία των 2,5 ετών. Το κλάμα είναι ο πιο σημαντικός τρόπος επικοινωνίας του νεογέννητου με τον κόσμο που το περιβάλλει. Υπάρχουν τρία είδη κλάματος: το βασικό, το κλάμα θυμού και το κλάμα πόνου. Επίσης, τα βρέφη αναπτύσσουν δύο είδη χαμόγελου: το αντανακλαστικό και το κοινωνικό, και δύο είδη φόβου, το άγχος προς τα ξένα πρόσωπα και το άγχος του αποχωρισμού. Ο κοινωνικός συσχετισμός αναπτύσσεται κατά το δεύτερο έτος ζωής.

Στην προσχολική ηλικία, τα νήπια έχουν μεγαλύτερη πείρα στη συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων. Αυξάνουν σημαντικά τον αριθμό των όρων που χρησιμοποιούν για την περιγραφή των συναισθημάτων τους και μαθαίνουν περισσότερα για τις αιτίες και τις συνέπειες των τελευταίων. Σε ηλικία 4-5 ετών, τα νήπια καταλαβαίνουν ότι ένα γεγονός μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Στην ηλικία αυτή, η συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την κοινωνική και τη γνωστική ανάπτυξη. Έτσι, τα συναισθήματα που βιώνονται περιλαμβάνουν πάντοτε μια γνωστική εκτίμηση της τρέχουσας συμπεριφοράς που κατευθύνεται σε έναν στόχο. Η νόηση και το συναίσθημα αποτελούν, λοιπόν, στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους ψυχολογικές διεργασίες. Τα συναισθήματα αρχίζουν πλέον να διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί σκέπτεται και ενεργεί, ενώ τα γνωστικά σχήματα που δημιουργεί το παιδί καθορίζουν και τα συναισθήματα που βιώνει (Cole & Cole, 2001).

Στη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η ανάπτυξη ενσυνείδητων συναισθημάτων αξιολόγησης (περηφάνια, ντροπή, ενοχές) επηρεάζεται ιδιαίτερα από την αντίδραση των γονέων στη συμπεριφορά των παιδιών. Στην ηλικία αυτή αυξάνεται η ικανότητα του παιδιού να μιλά για τα συναισθήματά του, καθώς και η κατανόησή του για τα δικά του και τα συναισθήματα των άλλων. Τα συναισθήματα σε αυτή τη φάση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς το αν οι σχέσεις ενός παιδιού με τους συνομηλίκους του θα είναι επιτυχημένες ή όχι. Τα παιδιά που εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα τείνουν να είναι και τα πιο δημοφιλή. Η ρύθμιση του συναισθήματος είναι επίσης σημαντική για την ποιοτική συναναστροφή με τους συνομηλίκους.

Κατά τη μέση και όψιμη παιδική ηλικία αναπτύσσεται περαιτέρω η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα του ατόμου. Με τον όρο αυτό εννοούνται τα υψηλά επίπεδα ανάπτυξης στην κοινωνική και συναισθηματική σφαίρα, καθώς και η ικανότητα ανάπτυξης αυτών των προσόντων σε πραγματικές συνθήκες ζωής (Cole & Cole, 2001). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της ηλικίας αυτής καταγράφεται:

- Ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων, όπως η περηφάνια και η ντροπή. Αυτά τα συναισθήματα γίνονται πιο εσωτερικά και συντονισμένα και αναπτύσσεται η έννοια της προσωπικής ευθύνης.

- Αύξηση της κατανόησης του γεγονότος ότι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση μπορούν να εκδηλωθούν περισσότερα από ένα συναισθήματα.

- Ενίσχυση της τάσης για επεξεργασία των γεγονότων εκείνων που οδηγούν σε συναισθηματικές αντιδράσεις.

- Σημαντική βελτίωση της ικανότητας απώθησης ή απόκρυψης αρνητικών συναισθημάτων.

- Χρήση στρατηγικών για την αλλαγή κατεύθυνσης των συναισθημάτων με πρωτοβουλία του ίδιου του παιδιού Π.Χ. μέσα από σκέψεις που να αποσπούν την προσοχή από το συναίσθημα.

- Αύξηση της ικανότητας συζήτησης σχετικά με τα συναισθήματα και συνειδητοποίηση των πιο σύνθετων σχέσεων μεταξύ συναισθημάτων και καταστάσεων.

- Κατανόηση του γεγονότος ότι το ίδιο γεγονός είναι δυνατόν να προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικούς ανθρώπους, καθώς και του γεγονότος ότι τα συναισθήματα μπορούν να επιμένουν για πολύ καιρό μετά την έλευση των συμβάντων που τα γέννησαν.

- Αυξημένη αντίληψη του ελέγχου και της διαχείρισης των συναισθημάτων ώστε να βρίσκεται το παιδί σε συμφωνία με τις κοινωνικές νόρμες και κανόνες.

Η αρνητική συναισθηματική διάθεση αποτελεί μια φυσιολογική πλευρά της πρώιμης εφηβείας. Αν και οι μεταβολές που συνοδεύουν την ήβη συνδέονται με μια αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων, οι ορμονικές επιρροές είναι μικρές και συνδέονται και με άλλους παράγοντες όπως είναι το άγχος, οι διατροφικές συνήθειες, η σεξουαλική δραστηριότητα και οι κοινωνικές σχέσεις. Έτσι, τόσο οι ορμονικές αλλαγές όσο και οι εμπειρίες από το περιβάλλον σχετίζονται με συναισθηματικές αλλαγές κατά το στάδιο της εφηβείας (Santrock, 2008).

2.2. Συναισθήματα και μάθηση

Ο Pels (2011) ορίζει την ατομική προσωπική ανάπτυξη ως σημαντική λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές στον χώρο του σχολείου καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά, από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη δυνατοτήτων και η ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν στον προσδιορισμό της ζωής, στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους άλλους και στην αντιμετώπιση της αποτυχίας είναι εξίσου σημαντική. Η εστίαση στην ευημερία και τα προσωπικά δυνατά σημεία της θετικής ψυχολογίας είναι σύμφωνη με τους στόχους της εκπαίδευσης που διατυπώθηκε από τον Delors (2016): Το να μαθαίνει κάποιος πώς να γνωρίζει, πώς να πράττει, πώς να ζει μαζί με τους άλλους. Η έρευνα έχει ήδη δείξει ότι η προώθηση της ευημερίας και της ανθεκτικότητας μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση από τη ζωή και να στηρίξει τη δημιουργική σκέψη καθώς και την ανώτερη ποιοτικά μάθηση (Seligman, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Αλλά και η έρευνα των συμπεριφοριστών έχει φανερώσει ότι η δημιουργία θετικών συνειρμών με τη μαθησιακή διαδικασία είναι πιο αποτελεσματική από τη

δημιουργία αρνητικών (Pavlov, 1928). Μεταγενέστερες έρευνες έχουν δείξει ότι ένας τρόπος για να δημιουργηθούν αυτοί οι αποτελεσματικές συνειρμοί είναι μέσω της καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων κατά την εκμάθηση. Τα θετικά συναισθήματα χαρακτηρίζονται από ικανοποίηση, ενθουσιασμό και απόλαυση στην παρούσα στιγμή (Seligman, 2011). Σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, τα θετικά συναισθήματα έχουν συνδεθεί με την απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η καλλιέργεια της ευτυχίας στην τάξη έχει προταθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να διατηρήσουν μια αίσθηση ανθεκτικότητας, προσοχής, ακόμη και σωματικής υγείας (Fredrickson et al, 2008).

Επιπλέον, οι νευροεπιστήμες έχουν καταδείξει ότι τα θετικά συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική μάθηση. Τα εκπαιδευτικά στυλ που υποστηρίζουν τα θετικά συναισθήματα έχουν συσχετιστεί με πιο αποτελεσματική γνωστική επεξεργασία από την πλευρά των μαθητών (Hinton, Miyamoto & Della-Chiesa, 2008). Αυτό με τη σειρά του μπορεί να καλλιεργήσει μια τάση των μαθητών για κριτική και ευέλικτη σκέψη (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009; Fredrickson, 2001). Με ένα θετικό συναισθηματικό περιβάλλον στην τάξη, οι μαθητές είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές προκλήσεις με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και αποφασιστικότητα.

Από την άλλη πλευρά, τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία περιλαμβάνουν το άγχος, τον θυμό και τη δυσαρέσκεια για την παρούσα κατάσταση, έχει αποδειχθεί ότι επιδεινώνουν την αποδοτικότητα των μαθητών στην επεξεργασία των πληροφοριών και την εκμάθηση μνημονικού υλικού (Eysenck, 1979; Fincham, Hokoda & Sanders, 1989; McLeod & Fettes, 2007) . Αν και τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν μερικές φορές να προωθήσουν την επίτευξη, όπως συμβαίνει στην περίπτωση που η απογοήτευση ή η αποτυχία ενθαρρύνει έναν μαθητή να προσπαθήσει πιο σκληρά (Aronson, 2002; Dweck, 2007; Kannan & Miller, 2009), οι μαθησιακές εμπειρίες που είναι ευχάριστες και αναζωογονητικές φαίνονται πιο αποτελεσματικές για τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε σχολικές τάξεις (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008). Παρόλο που τα αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανό να ωθήσουν περιστασιακά έναν μαθητή να προσπαθήσει σκληρότερα, η δυσαρέσκεια που βιώνεται σε τέτοιες συνθήκες συχνότερα οδηγεί σε συμπεριφορές αποφυγής και σε κοινωνική απομόνωση (Elliot & Thrash, 2002) και αυτές με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω ακαδημαϊκή αποτυχία (Parker & Asher, 1993).

Η βίωση θετικών συναισθημάτων σχετίζεται με περισσότερο ανεπτυγμένη δημιουργική σκέψη (Fredrickson, 1998, 2004). Επίσης, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να προωθήσουν τη διαδικασία της εφευρετικής και της ενσυναισθητικής σκέψης (Seligman et al, 2009). Ακόμη, τα θετικά συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών. Οι Froiland, Oros, Smith & Hirchert (2012) υποστηρίζουν ότι το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών καθορίζεται από τα θετικά συναισθήματα. Ένα υψηλότερο επίπεδο ενδογενών κινήτρων συνδέεται με τη μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολείο, κάτι που αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη ακαδημαϊκών επιδόσεων (Arambault, Janosz, Fallu & Pagiani, 2009).

2.3. Εφαρμογές στη σχολική τάξη

Η έρευνα σχετικά με τα θετικά συναισθήματα στην τάξη υποδηλώνει ότι οι μηχανισμοί broaden-and-build και ροής λειτουργούν από κοινού για να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Στο σχολικό περιβάλλον, τα αυξημένα θετικά συναισθήματα συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής των μαθητών, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα δέσμευσης (Reschly et al., 2008). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν πιο θετικά συναισθήματα καθ 'όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας είναι περισσότερο πιθανό να επιδείξουν μεγαλύτερες ικανότητες αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι η εμπειρία των θετικών συναισθημάτων διευκολύνει την ανάκαμψη από αρνητικές εμπειρίες κατά την διαχείριση σχολικών υποχρεώσεων, όπως το άγχος (Papousek, Nauschnegg, Paechter, Lackner, Goswami & Schulter, 2010). Κάποιες έρευνες υποδεικνύουν, επίσης, ότι τα υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης υψηλότερων βαθμών στο σχολείο και καλύτερων μαθηματικών και δεξιοτήτων ανάγνωσης σε εφήβους (Suldo, 2013), καθώς και γνωστικών επενδύσεων και επιπέδου ικανοποίησης σε μαθητές σχολικής ηλικίας (Um, 2007). Οι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι η πρόκληση θετικών συναισθημάτων μέσα στο περιβάλλον της σχολικής

τάξης εξαλείφει τον φόβο της αποτυχίας και άλλων περισπασμών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι βέλτιστες συνθήκες ροής.

Η επεκτατική επίδραση των θετικών συναισθημάτων μπορεί να δώσει στους μαθητές μια αίσθηση ευαισθητοποίησης, κίνητρα και ικανοποίηση, η οποία τους κάνει να αισθάνονται πιο άνετα στο περιβάλλον τους και να εξαλείφουν τις ανησυχίες που θα μπορούσαν να τους εμποδίσουν να αφοσιωθούν ολοκληρωτικά σε μια εργασία (Kraemer-Naser, 2012). Η εμπειρία των θετικών συναισθημάτων συνδέεται με περισσότερα επιτεύγματα, όχι μόνο επειδή τα παιδιά αισθάνονται πιο άνετα, αλλά και επειδή η ευρύτερη νοοτροπία που αναπτύσσουν όταν νιώθουν θετικά συναισθήματα τα βοηθά να αποκτήσουν την ικανότητα για να επιτύχουν τη ροή (Cohn et al., 2009). Κατά τη διάρκεια της ροής, η πρόκληση κατακτάται από την ίντριγκα και την ικανότητα που προκαλείται από τα θετικά συναισθήματα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων, στα οποία οι μαθητές θα είναι έτοιμοι να χειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα δημιουργώντας άλλα, πιο θετικά. Τέτοια σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αυξήσουν τις ευκαιρίες τους για τη μέγιστη δυνατή δέσμευση.

Η προώθηση των θετικών συναισθημάτων είναι ένα κεντρικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος παρέμβασης "Διαλέξεις Ευτυχίας" (Lectures of Happiness). Εκτός από αυτό, το συγκεκριμένο πρόγραμμα επικεντρώνεται και στα προσωπικά δυνατά σημεία των μαθητών αλλά και στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Το πρόγραμμα στοχεύει στη δημιουργία ενός διαφορετικού κλίματος στο σχολείο, το οποίο να χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές σχέσεις του ενός με τον άλλον και τη συνειδητοποίηση ότι η ευτυχία είναι εφικτή (Stichting Lessen In Geluk, 2016). Η έρευνα έχει δείξει ότι η παρέμβαση έχει θετικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όσον αφορά στη βαθμολογία των μαθητών. Είναι πιθανόν οι «Διαλέξεις Ευτυχίας» να οδηγούν σε μεγαλύτερη ευημερία και περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κάτι που με τη σειρά του έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση (Boerfijn & Bergsma, 2011). Στο Geelong Grammar School, οι αρχές της θετικής ψυχολογίας εφαρμόζονται σε μια επονομαζόμενη «ολική προσέγγιση του σχολείου» (whole school approach), κατά την οποία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν από κοινού στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι μαθητές και οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται, μεταξύ άλλων, να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση των δικών τους θετικών συναισθημάτων, να μπορέσουν να τα αναμοχλεύσουν

και να τα διατηρήσουν. Επιπλέον, εφαρμόζεται μια «προσέγγιση αντοχής» στην οποία προσδιορίζονται οι ισχυρές ιδιότητες του χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά. Οι μαθητές έχουν κίνητρο να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους δυνάμεις για να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Geelong Grammar School, 2016).

2.4. Η σημασία της σχολικής επίδοσης

Στη νέα γενιά, η εκπαίδευση είναι γνωστή ως «σκαλοπάτι» για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα (Farooq, Chaudry, Shafiq & Berhanu, 2011). Η ευεξία και οι ευκαιρίες ζωής ενός ατόμου συνδέονται με την εκπαίδευσή του. Αυτή είναι που εγγυάται την ευδοκίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν σε ένα άτομο να έχει μια καλύτερη ζωή (Battle & Lewis, 2002).

Η απόδοση των μαθητών παραμένει η κορυφαία προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, διότι αναμένεται να κρίνει τη μετέπειτα ζωή τους, όπως διατύπωσαν οι Farooq et al. (2011). Η ακαδημαϊκή απόδοση είναι πιο πολύπλοκη από ό, τι τα άτομα πιστεύουν ότι είναι (Nonis & Hudson, 2006). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η ακαδημαϊκή απόδοση ενός ατόμου σχετίζεται με την παρατηρήσιμη και μετρήσιμη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον (Yusuf, 2002). Συνήθως μετριέται με βαθμολογίες οι οποίες προκύπτουν από γραπτές δοκιμασίες. Ως εκ τούτου, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις μπορούν να θεωρηθούν ένα είδος παρατηρούμενης συμπεριφοράς ή προσδοκίας επίτευξης. Η ακαδημαϊκή απόδοση ενός μαθητή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το περιβάλλον, η οικογένεια, η κοινότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά (Berhanu et al., 2011).

Η απόδοση των μαθητών στον ακαδημαϊκό τομέα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή των γονέων τους στην ακαδημαϊκή τους ζωή (Shumox & Lomax, 2007). Οι Chritenson & Havsy (2008) παρουσίασαν μια προσέγγιση στην οποία οι καθηγητές και οι γονείς θα είναι εταίροι για να δημιουργήσουν σχέσεις και προσδοκίες για τους μαθητές. Έτσι, ο μαθητής θα αισθάνεται την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που προσφέρεται για τη μάθησή του.

2.5. Σχολική επίδοση και υποκειμενική ευημερία

Η υποκειμενική ευημερία (subjective well-being) αφορά κυρίως στις αντιλήψεις, τις αξιολογήσεις και τις επιθυμίες που έχουν τα άτομα σχετικά με τη ζωή τους (Campbell, Converse & Rogers, 1976). Αποτελείται από δύο βασικά συστατικά: την *ικανοποίηση από τη ζωή* και τη *συναισθηματική εμπειρία*. Μια σειρά από έρευνες έδειξε πολλά οφέλη για τα άτομα που απολαμβάνουν υψηλή υποκειμενική ευημερία, συμπεριλαμβανομένης της υγείας (Diener & Chan, 2011), της εργασίας, του εισοδήματος και της φιλίας (Diener & Ryan, 2009).

Η υψηλότερη υποκειμενική ευημερία στην παιδική ηλικία συσχετίζεται θετικά με τη σωματική και ψυχική υγεία, τις άριστες διαπροσωπικές σχέσεις και ακόμη και με τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία (Park, 2004). Αντίθετα, η χαμηλότερη υποκειμενική ευημερία συνήθως υποδηλώνει υψηλότερη πιθανότητα επικίνδυνων συμπεριφορών, όπως κατάχρηση ναρκωτικών και αλκοόλ και βίαιες ενέργειες (Proctor, Linley & Maltby, 2009). Επειδή τα παιδιά σχολικής ηλικίας και οι έφηβοι περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο, η υποκειμενική τους ευημερία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους ακαδημαϊκούς παράγοντες (Suldo & Huebner, 2006; Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger & Batinic, 2013). Στα σημερινά ιδιαίτερα ανταγωνιστικά σχολεία, οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυξανόμενη πίεση για την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας (Crede, Wirthwein, McElvany & Steinmayr, 2015). Συνεπώς, η σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της υποκειμενικής ευημερίας των παιδιών και των εφήβων έτυχε μεγάλης προσοχής από τους ερευνητές (Quinn & Duckworth, 2007; Suldo, Shaffer & Riley, 2008).

Το ακαδημαϊκό επίτευγμα μπορεί να επηρεάσει τις μελλοντικές επιλογές εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας των παιδιών και των εφήβων (Rana & Mahmood, 2010; Flashman, 2012). Η ανεπαρκής ακαδημαϊκή επίδοση αναγκάζει τα παιδιά και τους εφήβους να αισθάνονται απαισιόδοξοι και απογοητευμένοι από το μέλλον τους και οδηγεί τους δασκάλους και τους γονείς να ασκούν πίεση που επηρεάζει αρνητικά την υποκειμενική ευημερία των παιδιών και των εφήβων. Επιπλέον, πολλές έρευνες έχουν δείξει μια συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της υποκειμενικής ευημερίας των παιδιών και των εφήβων. Για παράδειγμα, οι Kirkcaldy,

Furnham & Siefen (2004) ανέλυσαν το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) με σκοπό να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στο ακαδημαϊκό επίτευγμα και την υποκειμενική ευημερία των μαθητών Γυμνασίου σε 30 χώρες. Το ακαδημαϊκό επίτευγμα συσχετίστηκε θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή και συσχετίστηκε αρνητικά με την αρνητική συναισθηματική διάθεση σε επίπεδο χώρας. Έρευνες σε μαθητές Γυμνασίου στη Γερμανία και τις ΗΠΑ έδειξαν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα συσχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή (Suldo et al., 2008; Crede et al., 2015).

Παρόλο που πολλές έρευνες έχουν βρει μια σχέση μεταξύ ακαδημαϊκού επιτεύγματος και υποκειμενικής ευημερίας των παιδιών και των εφήβων, άλλες έχουν καταλήξει σε αντιφατικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ο Huebner (1991) χρησιμοποίησε ως δείγμα μαθητές Ε' Δημοτικού έως και Α' Γυμνασίου και δε βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκού επιτεύγματος και ικανοποίησης από τη ζωή. Οι Huebner & Alderman (1993) πραγματοποίησαν μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ μαθητών Δημοτικού Σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς δυσκολίες και διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση από τη ζωή. Επιπλέον, η τελευταία διαχρονική έρευνα διαπίστωσε ότι το ακαδημαϊκό επίτευγμα δε συσχετίζεται με τις διαθέσεις των εφήβων, αλλά μπορεί να προβλέψει την ικανοποίηση από τη ζωή έναν χρόνο αργότερα (Steinmayr, Crede, McElvany & Wirthwein, 2015). Αν και αυτά τα αντιφατικά ευρήματα ενδέχεται να οφείλονται εν μέρει σε διαφορές μέσων συλλογής των δεδομένων ή δειγμάτων, η σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών επιδόσεων και υποκειμενικής ευημερίας μπορεί επίσης να διαφέρει με βάση ορισμένες μεταβλητές της μέτρησης.

3.Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα συναισθήματα και τη σχολική επίδοση

Σύμφωνα με τη θεωρητική υπόθεση της αμοιβαίας αιτιώδους συνάφειας, το συναίσθημα θεωρείται ότι μεταβάλλεται σταθερά καθώς ο χρόνος περνά. Σχηματίζεται από διάφορες δραστηριότητες στην τάξη (Villavicencio & Bernardo, 2012). Αρχικά οι έρευνες επικεντρώθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος. Πιο πρόσφατα, οι έρευνες άρχισαν να εξετάζουν ένα θετικό συναίσθημα που είναι συναφές με τη μάθηση, το ενδιαφέρον (Lumby, 2011).

Οι συναισθηματικές καταστάσεις επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με θετικά συναισθήματα και ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι Pekrun, Elliot & Maier (2009) δήλωσαν ότι τα συναισθήματα βοηθούν τις διαδικασίες μνήμης να λειτουργούν πιο ομαλά. Όπως αναφέρθηκε από τους Gumora & Arsenio (2005), τα αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται αρνητικά με τη μέση βαθμολογία των μαθητών. Οι ερευνητές βρήκαν, επίσης, ότι οι μαθητές που έχουν υψηλό επίπεδο αρνητικής διάθεσης είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές που είναι πιο εκτεθειμένοι σε αρνητικές επιπτώσεις κατά τη διάρκεια ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και έχουν αρνητική διάθεση είναι πιθανό να οδηγηθούν σε χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με αυτή των συμμαθητών τους (Arsenio & Loria, 2014). Το αρνητικό συναίσθημα έχει έναν ρόλο περιοριστικό για τη γνωστική εστίαση. Αποτελεί «απειλή» για τους πόρους εκείνους που είναι απαραίτητοι για τη μάθηση (Derakshan & Eysenck, 2009).

Ο Arsenio (2014) ισχυρίστηκε, επίσης, ότι οι διαθέσεις του μαθητή σχετίζονται πράγματι με τους βαθμούς του, ειδικά μάλιστα τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα. Από την άλλη πλευρά, τα θετικά συναισθήματα, όπως δηλώνει η Fredrickson (2011), είναι αυτά που οδηγούν στην εξερεύνηση και την περιέργεια που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Έτσι, ενδεχομένως αυτά είναι σε θέση να παραγάγουν ένα υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν, επίσης, την ακαδημαϊκή ικανότητα, επειδή παράγουν την επιθυμία για εξερεύνηση, ενσωμάτωση διαφόρων υλικών και διεύρυνση των πιθανών μεθόδων

επίλυσης προβλημάτων. Ως σημείο σύγκρισης, το άγχος, ένα παράδειγμα αρνητικού συναισθήματος, έχει συνδεθεί με διαφορετικά αρνητικά αποτελέσματα, όπως η μη ικανοποιητική ακαδημαϊκή επίδοση (Akgun & Ciarrochi, 2003).

Καθώς οι Compton & Hoffman (2013) αναγνώρισαν τον ρόλο των αρνητικών συναισθημάτων, διατύπωσαν επίσης την άποψη ότι η λειτουργία του ατόμου είναι πολύ καλύτερη αν αυτό υιοθετεί μεγαλύτερη αισιοδοξία. Οι μαθητές που υπερηφανεύονται για τα επιτεύγματά τους σε διαφορετικούς τομείς είναι πιο δραστήριοι και οι επιδόσεις τους σε διάφορες ακαδημαϊκές δραστηριότητες τους παρέχουν ακαδημαϊκά οφέλη (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007). Τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν την επιτυχία σε δραστηριότητες οι οποίες θα αποφέρουν πιθανώς ακαδημαϊκό όφελος, ειδικά σε περιπτώσεις στις οποίες ο μαθητής κινείται προς έναν επιθυμητό στόχο (Rothbart & Bates, 2006).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα επηρεάζουν τη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών. Η επιρροή αυτή έχει καταδειχθεί σε σχέση και με τα κίνητρα των μαθητών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο πρόθυμοι να επενδύσουν προσπάθεια και χρόνο στις μαθησιακές δραστηριότητες όταν αυτές είναι ευχάριστες και ενδιαφέρουσες, παρά όταν προκαλούν άγχος ή πλήξη (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007). Τα θετικά συναισθήματα γεννούν και διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μαθησιακό υλικό (Ainley, Corrigan & Richardson, 2005; Krapp, 2005). Αλλά τα συναισθήματα επηρεάζουν επίσης τις περισσότερο γνωστικές πτυχές της μάθησης, καθώς μπορούν να ενεργοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων (Isen, 1999) και να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν την αυτορρύθμιση της μάθησης (Pekrun et al, 2002).

Οι Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz (2017) προτείνουν ένα μοντέλο αμοιβαίων αποτελεσμάτων που συνδέει το συναίσθημα και τη σχολική επίδοση με την πάροδο του χρόνου. Σε μια έρευνα σε Γερμανούς μαθητές, τα θετικά συναισθήματα (απόλαυση, υπερηφάνεια) προέβλεπαν θετικά τα επακόλουθα επιτεύγματα (βαθμολογία στα μαθηματικά κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς και βαθμολογία στα τεστ) και η σχολική επιτυχία ήταν παράγοντας πρόβλεψης αυτών των θετικών συναισθημάτων ακόμη και μετά από έλεγχο τρίτων μεταβλητών, όπως το φύλο, η νοημοσύνη και η οικογενειακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Τα αρνητικά συναισθήματα (θυμός, άγχος, ντροπή, πλήξη, απελπισία) ήταν αρνητικοί παράγοντες

πρόβλεψης των σχολικών επιτευγμάτων και τα επιτεύγματά, με τη σειρά τους, ήταν αρνητικοί παράγοντες πρόβλεψης των αρνητικών συναισθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά ερωτήσεις στην τάξη για να εξετάσουν το επίπεδο κατανόησης των μαθητών τους, ενώ παράλληλα επιτρέπουν στους μαθητές να αναδιοργανώσουν τις γνώσεις τους. Οι Huang, Liu, Lai & Liu (2017) εφάρμοσαν την ιδέα της πρόκλησης θετικών συναισθημάτων μέσω επίδειξης στους μαθητές αστείων εικόνων ως ανταμοιβή για την παροχή σωστών απαντήσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μαθητές που επιβραβεύονταν με αστείες εικόνες έτειναν να έχουν πιο θετικά συναισθήματα, ανοδική τάση στα επίπεδα προσοχής τους και μεγαλύτερες βαθμολογίες στα τεστ σε σύγκριση με άλλους που δεν ελάμβαναν ανταμοιβές. Επίσης, οι μαθητές που επιβραβεύονταν απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη μάθηση.

Μια έρευνα σε 406 μαθητές γυμνασίου στο Μακάο (Lam, Chen, Zhang & Liang, 2015) συνέλεξε πληροφορίες για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές αισθάνονταν ότι γίνονται δεκτοί και σεβαστοί στα σχολεία τους, τα συναισθήματα που βίωναν στη μάθηση (ακαδημαϊκά συναισθήματα) και τους βαθμούς τους. Η ανάλυση έδειξε ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα διαμεσολαβούσαν στη σχέση ανάμεσα στο σχολικό και το ακαδημαϊκό επίτευγμα. Οι μαθητές με μεγαλύτερη αίσθηση σχολικής συμμετοχής βίωναν περισσότερα θετικά συναισθήματα και λιγότερα αρνητικά, γεγονός το οποίο συνέβαλλε στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Μια έρευνα στη Δανία (Chemi, 2015) παρουσίασε τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μετά από εμπειρία θετικών συναισθημάτων και νοητικής έντασης λόγω της ενασχόλησης με καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Η χρήση της τέχνης στις σχολικές εργασίες είχε θετικές συνέπειες για τη μάθηση, την ανάπτυξη και την ευημερία των ατόμων.

Οι Blau & Klein (2010) εξέτασαν τα αποτελέσματα της πρόκλησης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων σε διάφορες γνωστικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα συναισθήματα προκλήθηκαν από παρουσιάσεις «ευχάριστων» και «δυσάρεστων» βίντεο, πριν τα παιδιά εκτελέσουν διάφορες νοητικές εργασίες. Οι συμπεριφορικοί (εκφράσεις του προσώπου) και σωματικοί (μεταβολές του καρδιακού ρυθμού) δείκτες των συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των προκαλούμενων συναισθημάτων. Τα θετικά συναισθήματα βρέθηκαν να προάγουν μια

γενική βελτίωση στη γνωστική λειτουργία των παιδιών. Αυτό το εύρημα είναι ασυμβίβαστο με τα ευρήματα που αναφέρθηκαν στην αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη σε ενηλίκους, υποδεικνύοντας διαφορικά αποτελέσματα των συναισθημάτων στις γνωστικές επιδόσεις παιδιών και ενηλίκων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των παιδιών μετά από την πρόκληση θετικών συναισθημάτων εμφανίστηκε κυρίως σε καθήκοντα που σχετίζονταν με τους τομείς που ήδη γνώριζαν.

Μια έρευνα στη Φινλανδία (Holm, Hannula & Björn, 2017) εξέτασε τη σχέση μαθηματικών επιδόσεων και φύλου με επτά συναισθήματα (απόλαυση, υπερηφάνεια, θυμό, άγχος, ντροπή, απελπισία και πλήξη) σε εφήβους. Με βάση τις βαθμολογίες για την απόδοση στα Μαθηματικά, εντοπίστηκαν αντίστοιχες ομάδες εφήβων με μαθηματικές δυσκολίες, χαμηλές και τυπικές μαθηματικές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η ομάδα με μαθηματικές δυσκολίες ανέφερε περισσότερη ντροπή από την ομάδα με χαμηλές επιδόσεις και περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και λιγότερα θετικά συναισθήματα από την ομάδα με τυπικές επιδόσεις, με εξαίρεση την πλήξη, για την οποία δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθηματικών επιδόσεων και φύλου στα συναισθήματα ήταν σημαντική. Τα αγόρια ανέφεραν ελαφρώς μεγαλύτερη υπερηφάνεια και απόλαυση από τα κορίτσια. Ωστόσο, η κατεύθυνση και το μέγεθος των διαφορών φύλου έδειξαν μεγάλη διακύμανση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων επιδόσεων.

Μια έρευνα στις Φιλιππίνες (Villavicencio & Bernardo, 2013) έδειξε ότι η απόλαυση και η υπερηφάνεια ήταν θετικοί προγνωστικοί δείκτες των βαθμών στο σχολείο. Και τα δύο αυτά θετικά συναισθήματα φάνηκε να ρυθμίζουν τη σχέση μεταξύ αυτορρύθμισης και βαθμών. Για τους μαθητές που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα και των δύο θετικών συναισθημάτων, η αυτορρύθμιση συνδέθηκε θετικά με τους βαθμούς. Ωστόσο, για εκείνους που ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα υπερηφάνειας, η αυτορρύθμιση δεν συνδεόταν με τους βαθμούς. και, για εκείνους που ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα απόλαυσης, η αυτορρύθμιση είχε αρνητική σχέση με τους βαθμούς. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι τα θετικά συναισθήματα δείχνουν θετικές εκτιμήσεις της αξίας των εργασιών - αποτελεσμάτων και ενισχύουν, ως εκ τούτου, τους θετικούς δεσμούς μεταξύ των γνωστικών - παρακινητικών μεταβλητών και της μάθησης.

Οι King & Gaerlan (2014) υιοθέτησαν μια προσέγγιση ατομικών διαφορών για να εξετάσουν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και να διερευνήσουν το πώς ο αυτοέλεγχος σχετίζεται με την εμπειρία των μαθητών από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο αυτοέλεγχος ήταν θετικός προβλεπτικός παράγοντας για τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα (απόλαυση, ελπίδα και υπερηφάνεια) και αρνητικός για τα αρνητικά συναισθήματα (θυμό, άγχος, ντροπή, απελπισία και πλήξη). Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, με τη σειρά τους, είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην αφοσίωση, την απογοήτευση και την αντιλαμβανόμενη επιτυχία.

Οι Hagenauer & Hascher (2014) προτείνουν ότι η επίτευξη και η απόλαυση διέπονται από κυκλική αλληλεξάρτηση, καθώς η απόλαυση στη μάθηση οδηγεί σε υψηλότερα επιτεύγματα, αλλά και ότι απαιτείται ένας ορισμένος βαθμός επίτευξης για την απόλαυση από τη μάθηση. Θεμελιωμένη στη θεωρία του ελέγχου-αξίας, η οποία έχει αναλυθεί παραπάνω και υποδηλώνει ότι οι γνωστικές αρχές ελέγχου και αξίας είναι σημαντικές μεταβλητές που μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ απόλαυσης και επίτευξης, η έρευνά τους μελέτησε την αμοιβαία σχέση επίτευξης-γνώσης-απόλαυσης. Τα αποτελέσματα σε μαθητές της πρώτης εφηβικής ηλικίας διέκριναν αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ της επίτευξης και της απόλαυσης των μαθητών, με τις γνωστικές αρχές ελέγχου και αξίας να λειτουργούν ως μερικοί διαμεσολαβητές. Δηλαδή, το υψηλό επίτευγμα επιτυγχανόταν με υψηλές εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρέαζαν θετικά την απόλαυση. Εντούτοις, οι αλληλοσυμπληρούμενες συσχετίσεις μπορούσαν να επιβεβαιωθούν μόνο εν μέρει.

Οι Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert (2013) διερεύνησαν τις αναπτυξιακές τάσεις 4 ακαδημαϊκών συναισθημάτων (άγχος, πλήξη, απόλαυση και υπερηφάνεια) και εξέτασαν εάν οι αλλαγές στα συναισθήματα συνδέονται με τις αλλαγές στις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές των μαθητών (ρηχές, βαθιές και μεταγνωστικές) και τα επιτεύγματα στα Μαθηματικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόλαυση των μαθητών και η υπερηφάνεια στα Μαθηματικά μειώθηκαν, ενώ η πλήξη αυξήθηκε με την πάροδο του χρόνου. Το άγχος παρέμεινε σχετικά σταθερό κατά την περίοδο της έρευνας. Οι αναλύσεις της καμπύλης ανάπτυξης έδειξαν ότι οι μεταβολές στα θετικά συναισθήματα συσχετίζονταν συστηματικά με αλλαγές στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση και το επίτευγμα. Συνολικά, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι,

εκτός από τη «θέληση» και την «ικανότητα», οι μαθητές χρειάζονται το θετικό συναίσθημα για να επιτύχουν στο σχολείο.

Σε μια άλλη έρευνα (Randler, 2009), χρησιμοποιήθηκε μια εκπαιδευτική μονάδα ως «οικοσύστημα», μέσα στο οποίο μελετήθηκαν τα επιτεύγματα και οι συναισθηματικές μεταβλητές (ενδιαφέρον, ευεξία, άγχος και πλήξη, μετρούμενα στο τέλος τριών προεπιλεγμένων μαθημάτων), με σκοπό να διερευνηθούν οι συσχετισμοί μεταξύ των συναισθηματικών μεταβλητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια πολύ σημαντική επίδραση της προηγούμενης γνώσης στις επακόλουθες μετρήσεις επίτευξης. Ωστόσο, μετά από τον έλεγχο της επίδρασης της προηγούμενης γνώσης, βρέθηκε θετικός συσχετισμός μεταξύ ενδιαφέροντος-ευεξίας και επίτευξης αφενός και αρνητική συσχέτιση μεταξύ άγχους-πλήξης και επίτευξης.

Μια έρευνα σε μαθητές στην Ολλανδία (Van der Beek, Van der Ven & Kroesbergen, 2017) εξέτασε τον διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτοϊδέας στη σχέση μεταξύ των επιτευγμάτων στα Μαθηματικά και των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την πλήρη διαμεσολάβηση της αυτοϊδέας στη σχέση μεταξύ των επιτευγμάτων στα Μαθηματικά και των συναισθημάτων. Επιπλέον, βρέθηκε υψηλότερη αυτο-ιδέα, περισσότερη απόλαυση και λιγότερο άγχος σε μαθητές υψηλής επίδοσης σε σύγκριση με τους μεσαίου και χαμηλού επιπέδου συνομηλίκους τους. Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα παραπάνω είναι ότι η μαθηματική αυτοϊδέα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εκτίμηση των μαθητών για τις μαθηματικές τους ικανότητες. Ωστόσο, οι επιτυχίες στο μάθημα των Μαθηματικών είναι, κατά τους ερευνητές, μόνο ένας από τους παράγοντες που εξηγούν την υψηλή αυτοϊδέα των μαθητών. Πιθανότατα, η διδασκαλία στην τάξη και οι στρατηγικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση της ιδέας των μαθητών.

Χρησιμοποιώντας δεδομένα από μια διεθνή έρευνα σχετικά με τα επιτεύγματα μαθητών ηλικίας 15 ετών από 57 χώρες στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, οι Ainley & Ainley (2011) εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα στο θετικό, ενεργοποιητικό συναίσθημα της απόλαυσης και σε διάφορες μεταβλητές που σχετίζονται με το αίσθημα της απόλαυσης στους μαθητές και τον τρόπο που αυτές καθορίζουν τη δέσμευση των μαθητών στη μελέτη των Φυσικών Επιστημών. Πρόκυψε ότι η απόλαυση είχε κεντρική σημασία για τις σχέσεις μεταξύ του ενδιαφέροντος για την

επιστήμη, της αξίας και της γνώσης και του βαθμού στον οποίο οι μαθητές ανέφεραν δέσμευση προς το μάθημα.

Μια έρευνα στη Χιλή (Carmona–Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2018), βασισμένη στη θεωρία broaden-and-build, εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα και την ακαδημαϊκή απόδοση, καθώς και τον ρόλο της διαμεσολάβησης του «ψυχολογικού κεφαλαίου» στη σχέση αυτή. Προέκυψε στατιστικά σημαντική έμμεση επίδραση των θετικών συναισθημάτων που σχετίζονται με τη μελέτη στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, με διαμεσολαβητικό ρόλο του «ψυχολογικού κεφαλαίου». Τα θετικά συναισθήματα που σχετίζονται με τη μελέτη είχαν θετική συνάφεια με την ακαδημαϊκή απόδοση. Διαμεσολαβητικό ρόλο διαδραμάτιζαν τα επίπεδα «ψυχολογικού κεφαλαίου», το οποίο αναφέρεται στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, την ελπίδα, την αισιοδοξία και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

Οι Williams, Childers & Kemp (2012) βρήκαν ότι η βίωση θετικών συναισθημάτων στην τάξη σχετίζεται θετικά με τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και με τις συμπεριφορές που είναι πιθανό να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκή επιτυχία, όπως η μελέτη, η παρακολούθηση του μαθήματος, η συμμετοχή σε συζητήσεις στην τάξη και η εκτέλεση πρόσθετων δραστηριοτήτων εκτός τάξης προς ενίσχυση της κατανόησης. Τα άτομα που εξέφρασαν αυτά τα υψηλότερα επίπεδα κινητοποίησης είχαν επίσης πιο αισιόδοξες προοπτικές ακαδημαϊκών επιδόσεων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η εμπειρία των θετικών συναισθημάτων σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση.

Οι Fang, Chen, She & Su (2011) διερεύνησαν το κατά πόσο τα συναισθήματα και το χιούμορ μπορούν να επηρεάσουν την επίλυση επιστημονικών προβλημάτων, τη γνωστική εκτίμηση και το συναίσθημα μετά την ενασχόληση με προβλήματα φυσικής σε μαθητές γυμνασίου. Κατά την επίλυση του προβλήματος του διαχωρισμού λαδιού και ξυδιού, οι μαθητές με υψηλά θετικά συναισθήματα είχαν ανώτερη απόδοση στην επίλυση, εκτίμηση ενδιαφέροντος και θετικά συναισθήματα μετά την ενασχόληση. Ωστόσο, βίωναν χαμηλότερο αρνητικό συναίσθημα μετά την ενασχόληση σε σύγκριση με μαθητές με χαμηλά θετικά συναισθήματα. Επίσης, οι μαθητές με υψηλά θετικά συναισθήματα ανέφεραν υψηλότερα αποτελέσματα γνωστικής αξιολόγησης (ενδιαφέρον και δυσκολία) και θετικά συναισθήματα μετά την ενασχόληση, σε

σύγκριση με τους μαθητές με χαμηλά θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, τα χιουμοριστικά στοιχεία παρήγαν πιο θετικά συναισθήματα σε σύγκριση με τα μη χιουμοριστικά στοιχεία. Ωστόσο, δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ της επίδρασης των χιουμοριστικών και μη χιουμοριστικών στοιχείων στην απόδοση στην επίλυση των προβλημάτων, στη γνωστική εκτίμηση και στο συναίσθημα μετά το συμβάν.

3.1. Σύνθεση των ευρημάτων της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας

Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις. Οι Lyubomirksy, King & Diener (2005) δήλωσαν ότι τα άτομα που είναι ευτυχισμένα τείνουν να είναι πιο επιτυχημένα σε διαφορετικές φάσεις της ζωής τους. Ο Lyumbomirsky (2009) διετύπωσε επίσης την άποψη ότι τα θετικά συναισθήματα δείχνουν επιθυμητά αποτελέσματα ζωής. Έτσι, άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα είναι εκείνα που έχουν υψηλότερο επίπεδο απόδοσης.

Σύμφωνα με τη θεωρία Broaden-And-Build της Fredrickson (2001), θετικά συναισθήματα, όπως το ενδιαφέρον, δημιουργούν προτροπές που διευρύνουν τις τρέχουσες σκέψεις και ενέργειες ενός ατόμου. Στη συνέχεια, τα άτομα καθίστανται ικανά να δημιουργήσουν τους δικούς τους προσωπικούς πόρους. Έτσι, μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν την επίδοσή τους σε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς τομείς. Τα θετικά συναισθήματα αντικατοπτρίζουν την επιτυχία ενός ατόμου.

Οι περισσότερες έρευνες επιχείρησαν να προσδιορίσουν το περιεχόμενο των θετικών συναισθημάτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία καταγράφονται λίγες μόνο έρευνες σχετικά με τον ρόλο του θετικού συναισθήματος στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Compton & Hoffman (2013), πολλοί ειδικοί υποθέτουν ότι η ψυχολογία πρέπει να επικεντρωθεί σε πιο σοβαρά ζητήματα, όπως η θεραπεία ψυχολογικών διαταραχών, και θεωρούν ότι η μελέτη του θετικού συναισθήματος είναι περιττή. Τα θετικά συναισθήματα και η ακαδημαϊκή απόδοση φαίνεται να τυγχάνουν μικρού ερευνητικού ενδιαφέροντος εξαιτίας της παρουσίας μικρότερου αριθμού θετικών συναισθημάτων σε σύγκριση με τα αρνητικά. Σύμφωνα με τους Ellsworth & Smith (2008), για κάθε τρία έως τέσσερα αρνητικά συναισθήματα υπάρχει ένα θετικό συναίσθημα.

Οι Villavicencio & Bernardo (2013) συμφώνησαν ότι οι προηγούμενοι ερευνητές δεν έδωσαν αρκετή προσοχή στα θετικά συναισθήματα. Υποστήριξαν, επίσης, ότι άλλοι ερευνητές δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα μόνο και μόνο για να συμπληρώσουν προηγούμενες έρευνες σχετικά με τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα. Μια έρευνα σχετικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις μεταγνωστικές στρατηγικές πρότεινε ότι οι μελλοντικοί ερευνητές χρειάζεται να εξετάσουν την αιτιώδη συνάφεια ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές (King & Areepattmannil, 2014).

Πάντως, η έρευνα σχετικά με τα συναισθήματα στην εκπαίδευση βρίσκεται σε κατάσταση σχετικού κατακερματισμού και φαίνεται να απουσιάζει μια εννοιολογική ολοκλήρωση της διερεύνησης των σχέσεων ανάμεσα στα συναισθήματα, τη γνώση και τα κίνητρα. Η θεωρία των επιδόσεων του ελέγχου (Pekrun et al, 2007) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάλυση των επιδράσεων των συναισθημάτων που βιώνονται στο επίτευγμα και στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Θεωρείται ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν βαθιά τις επιδόσεις των μαθητών. Αρκετές μέθοδοι διαμεσολάβησης θεωρούνται υπεύθυνες για αυτές τις επιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών πόρων, των στρατηγικών μάθησης, της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και των κινήτρων για μάθηση.

Τα συναισθήματα αναμένεται να διευκολύνουν τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης και να προωθήσουν διαφορετικούς τρόπους ρύθμισης, συμπεριλαμβανομένης της αυτορρύθμισης των μαθητών έναντι της εξωτερικής ρύθμισης της μάθησης. Επιπλέον, τα συναισθήματα πιστεύεται ότι επηρεάζουν το ενδογενές κίνητρο των μαθητών να μάθουν. Επομένως, οι συνολικές επιδράσεις των συναισθημάτων στο ακαδημαϊκό επίτευγμα θεωρείται ότι αποτελούν κοινό προϊόν αυτών των διαφορετικών διαδικασιών και εξαρτώνται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των διαδικασιών και των απαιτήσεων των εργασιών. Αυτό σημαίνει ότι οι επιδράσεις των συναισθημάτων στην επίτευξη είναι αναπόφευκτα πολύπλοκες και απαιτούνται σαφώς περισσότερες έρευνες για να εκτιμηθούν και να ξεδιπλωθούν οι περιστασιακές σχέσεις των συναισθημάτων με τα αποτελέσματά τους (Mega, Ronconi & De Beni, 2014).

3.2. Σκοπός της παρούσας έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση της συσχέτισης ανάμεσα (α) στον δείκτη αισιοδοξίας των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση (β) στον δείκτη θετικών συναισθημάτων των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση (γ) στον δείκτη αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση (δ) στον δείκτη συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση. Ο πρώτος και ο δεύτερος δείκτης δείχνουν σαφώς θετική συναισθηματική διάθεση, ενώ ο τρίτος δείκτης σαφώς αρνητική. Ο δείκτης της συναισθηματικής ισορροπίας αποτελεί το αποτέλεσμα της αφαίρεσης του δείκτη αρνητικών συναισθημάτων από τον δείκτη θετικών συναισθημάτων. Ως εκ τούτου, αυτός είναι τόσο μεγαλύτερος όσο μεγαλύτερος είναι και ο δείκτης θετικών συναισθημάτων και μπορεί να θεωρηθεί ότι εκφράζει θετική συναισθηματική διάθεση των μαθητών. Και οι τέσσερις δείκτες αναμένεται να σχετίζονται με τη σχολική επίδοση όπως αυτή καταγράφεται από τη βαθμολογία των δασκάλων στους μαθητές. Η έρευνα αποσκοπεί να εξαγάγει συμπεράσματα σχετικά με τη συσχέτιση αυτή και να διατυπώσει κάποιες πιθανές ερμηνείες για τη σχέση αιτίου – αιτιατού ανάμεσα στις μεταβλητές και τους λόγους για τους οποίους προκύπτουν οι παρατηρούμενες συσχετίσεις.

Με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, αναμένεται η θετική συναισθηματική κατάσταση των μαθητών να σχετίζεται με υψηλότερη επίδοση και η αρνητική με χαμηλότερη επίδοση. Έτσι, οι ερευνητικές υποθέσεις θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής:

Α) Αναμένεται θετική συνάφεια ανάμεσα στον δείκτη αισιοδοξίας των μαθητών και τη βαθμολογία της σχολικής τους επίδοσης.

Β) Αναμένεται θετική συνάφεια ανάμεσα στον δείκτη θετικών συναισθημάτων των μαθητών και τη βαθμολογία της σχολικής τους επίδοσης.

Γ) Αναμένεται αρνητική συνάφεια ανάμεσα στον δείκτη αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών και τη βαθμολογία της σχολικής τους επίδοσης.

Δ) Αναμένεται θετική συνάφεια ανάμεσα στον δείκτη συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών και τη βαθμολογία της σχολικής τους επίδοσης.

3.3. Χρησιμότητα της έρευνας

Η εξαγωγή συμπερασμάτων για η σχέση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων με τη σχολική επίδοση θα είναι επωφελής για τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για τα συναισθήματα και τον ρόλο τους και να εντάξουν στο πρόγραμμα των μαθημάτων τεχνικές και μεθόδους διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και να κατανοήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και να τους ενθαρρύνουν για να τις εκφράσουν. Επίσης, θα είναι επωφελής και για τους μαθητές αφού θα τους δείξει τον τρόπο με τον οποίο τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται με τη μάθησή τους. Έτσι, θα είναι σε θέση να κατανοούν τον εαυτό τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους ώστε να βιώνουν επιτυχίες στο σχολείο. Τέλος, θα είναι επωφελής και για τους γονείς, αφού θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των συναισθημάτων για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, θα τους καθοδηγήσει ώστε να να δημιουργήσουν ένα οικογενειακό περιβάλλον που θα προωθεί τα συναισθήματα εκείνα που σχετίζονται με σχολική επιτυχία. Η έρευνα θα χρησιμεύσει και ως σημείο αναφοράς για μελλοντικές έρευνες σχετικά με τη συσχέτιση του θετικού και αρνητικού συναισθήματος με τη σχολική επίδοση.

3.4. Ορισμοί

Σχολική επίδοση: Το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που αντικατοπτρίζει τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί ή τις δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί από τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων (Busari, 2000). Αυτό διαπιστώνεται στην παρούσα έρευνα μέσα από τον μέσο όρο της επίσημης βαθμολογίας των μαθητών σε όλα τα μαθήματα στη δεκαβάθμια κλίμακα. Για τη Δ’ τάξη, όπου δεν εφαρμόζεται η δεκαβάθμια κλίμακα, οι βαθμοί προσαρμόστηκαν σε αυτή («Α» = 10, «Β» = 8, «Γ» = 6).

Αρνητικά συναισθήματα: Η αρνητική αξιολόγηση του ατόμου για το πώς νιώθει. Στην παρούσα έρευνα αυτά προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών στις αρνητικές δηλώσεις της Κλίμακας Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών. Είναι πιθανό να σχετίζονται με χαμηλή σχολική επίδοση (Andries, 2011).

Θετικά συναισθήματα: Η θετική αποτίμηση των ατόμων για το πώς νιώθουν. Στην παρούσα έρευνα προκύπτει από τις απαντήσεις των ατόμων στην Κλίμακα

Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους και στις θετικές δηλώσεις της Κλίμακας Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών. Σύμφωνα με τη Fredrickson (2011), έχουν την ιδιότητα να διευρύνουν τα στιγμιαία ρεπερτόρια σκέψης των ανθρώπων και να οικοδομούν τους φυσικούς, πνευματικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς τους πόρους.

4. Μεθοδολογία

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 112 μαθητές Δημοτικού Σχολείου από σχολικές μονάδες της Αθήνας. Οι 43 (38,4%) ήταν κορίτσια και οι 69 (61,6%) ήταν αγόρια. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν τα 11 έτη (SD=0,97). Από το σύνολο των 112 μαθητών, στη Δ' τάξη φοιτούσαν 17 (15,2%), στην Ε' τάξη 34 (30,4%) και στη ΣΤ' τάξη 61 (54,5%).

Οι μαθητές είχαν κατά μέσο όρο 1,02 αδέρφια (SD=0,80). 2 μαθητές (1,8%) είχαν πατέρα απόφοιτο Δημοτικού, 5 (4,5%) απόφοιτο Γυμνασίου, 30 (26,8%) απόφοιτο Λυκείου, 9 (8,0%) απόφοιτο ΙΕΚ, 16 (14,3%) απόφοιτο ΤΕΙ και 41 (36,6%) απόφοιτο ΑΕΙ, ενώ 9 μαθητές (8,0%) δε γνώριζαν το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα τους. Επίσης, 2 μαθητές (1,8%) είχαν μητέρα απόφοιτο Δημοτικού, 2 (1,8%) απόφοιτο Γυμνασίου, 28 (25%) απόφοιτο Λυκείου, 10 (8,9%) απόφοιτο ΙΕΚ, 15 (13,4%) απόφοιτο ΤΕΙ και 45 (40,2%) απόφοιτο ΑΕΙ, ενώ 10 μαθητές (8,9%) δε γνώριζαν το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας τους.

4.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη:

Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα εξής δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων: φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, αριθμός αδερφών, επίπεδο σπουδών πατέρα και επίπεδο σπουδών μητέρας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου είναι η *Κλίμακα Προσανατολισμού στη Ζωή για Νέους* (YLOT. The Youth Life Orientation Test. Ey, Hadley, Nuttbrock Allen,

Palmer, Klosky, Deptula, Thomas, & Cohen, 2005. Προσαρμογή στα ελληνικά από την Σ. Λεοντοπούλου). Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επειδή είναι κατάλληλη για παιδιά που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Ey, et al., 2005). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει δεκαέξι δηλώσεις, έξι θετικές (Π.Χ. «Μου είναι εύκολο να διασκεδάζω», «Μου αρέσει να είμναι δραστήριος») και έξι αρνητικές (Π.Χ. «Συνήθως τα πράγματα μου πηγαίνουν άσχημα», «Συνήθως δεν περιμένω να πάνε τα πράγματα όπως τα θέλω»). Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν κατά πόσο ισχύει για αυτούς καθεμία από τις δηλώσεις αυτές, χρησιμοποιώντας μια τετραβάθμια κλίμακα Likert (3 = ισχύει για μένα, 2 = περίπου ισχύει για μένα, 1 = περίπου δεν ισχύει για μένα, 0 = δεν ισχύει για μένα). Οι αρνητικές δηλώσεις υφίστανται αντίστροφη βαθμολόγηση για τον υπολογισμό του συνολικού δείκτη αισιοδοξίας, ο οποίος είναι δυνατό να κυμαίνεται μεταξύ του τρία και του τριάντα τέσσερα. Σύμφωνα με τους Ey et al (2005), το YLOT εμφανίζει μεγαλύτερη εσωτερική συνέπεια (α = 0,83) και προβλεπτική εγκυρότητα σε σύγκριση με άλλες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της αισιοδοξίας σε παιδιά. Για την παρούσα έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α ήταν α = 0,67 για την υποκλίμακα της αισιοδοξίας, α = 0,77 για την υποκλίμακα της απαισιοδοξίας και α = 0,80 για την κλίμακα στο σύνολό της.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από την *Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Εμπειριών* (SPANE. Scale of Positive and Negative Experience. Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, & Biswas-Diener, 2010), προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα από τη Δημητροπούλου (2018). Πρόκειται για ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο δώδεκα συνολικά δηλώσεων, που καλεί τους μαθητές να σκεφτούν όσα τους έχουν συμβεί τον τελευταίο μήνα και έπειτα να αξιολογήσουν το πώς νιώθουν. Οι δηλώσεις αυτές αντανακλούν συναισθηματικές εμπειρίες (Π.Χ. «θετικά», «αρνητικά», «καλά», «άσχημα», «ευχάριστα», «δυσάρεστα»). Έξι από αυτές αναφέρονται σε θετικά συναισθήματα και έξι σε αρνητικά. Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = «πολύ σπάνια ή ποτέ», 2= «σπάνια», 3 = «μερικές φορές», 4 = «συχνά», 5 = «πολύ συχνά ή πάντα»). Από την κλίμακα αυτή προκύπτουν δύο ανεξάρτητες υποκλίμακες,: *Θετικά Συναισθήματα* και *Αρνητικά Συναισθήματα,* για τις οποίες εξάγονται χωριστές βαθμολογίες που είναι δυνατόν να κυμαίνονται από 6 έως 30. Επίσης, προκύπτει μια βαθμολογία *Συναισθηματικής Ισορροπίας* μεταξύ

Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων. Η κλίμακα δεν έχει σταθμιστεί σε δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επειδή είναι σύντομη και κατανοητή από τα παιδιά, Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για την παρούσα έρευνα ήταν α = 0,83 για την υποκλίμακα των Θετικών Συναισθημάτων και α = 0,77 για την υποκλίμακα των Αρνητικών Συναισθημάτων.

4.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η ερευνήτρια έδωσε μια επιστολή στους δασκάλους των μαθητών για να ζητήσει άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, ζήτησε τη συγκατάθεση των μαθητών μέσω του εντύπου συγκατάθεσης που τους δόθηκε, με το οποίο δήλωναν αν ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Σε διαφορετική περίπτωση, μπορούσαν να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο χωρίς να απαντήσουν. Η ερευνήτρια έδινε στους μαθητές σύντομες εξηγήσεις για τον τρόπο και τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, διαβεβαιώνοντάς τους ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τονίζοντας για την ανάγκη σοβαρών και ειλικρινών απαντήσεων. Όταν οι μαητές ολοκλήρωναν τη συμπλήρωση και παρέδιδαν το ερωτηματολόγιο, οι δάσκαλοι ανέγραφαν στην πρώτη σελίδα (που περιελάμβανε μόνο τα δημογραφικά στοιχεία) τον μέσο όρο βαθμολογίας, χωρίς να βλέπουν τις απαντήσεις των μαθητών στις επόμενες σελίδες. Ποσοστό 15% των ερωτηματολογίων δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα επειδή ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα ή ήταν προδήλως συμπληρωμένα στην τύχη (Π.Χ. ίδια απάντηση σε όλα τα ερωτήματα όλων των σελίδων). Όταν συγκεντρώθηκε ο απαιτούμενος αριθμός εξ ολοκλήρου συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, η ερευνητρια ανέλυσε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες.

4.4. Στατιστική ανάλυση

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ποσοτικό τύπο έρευνας και, πιο συγκεκριμένα, συναφειακή έρευνα για να προσδιορίσει τη σχέση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων με την ακαδημαϊκή επίδοση των συμεμτεχόντων μαθητών, με τη χρήση εργαλείων και στατιστικών υπολογισμών.

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r και η στατιστική τους σημαντικότητα ανάμεσα στις παρακάτω μεταβλητές: (α) Αισιοδοξία και σχολική επίδοση (β) Θετικά συναισθήματα και σχολική επίδοση (γ) Αρνητικά συναισθήματα και σχολική επίδοση (δ) Συναισθηματική ισορροπία και σχολική επίδοση. Αυτός ο υπολογισμός πραγματοποιήθηκε τόσο για το σύνολο των συμμετεχόντων όσο και χωριστά για τους συμμετέχοντες των δύο φύλων και τους μαθητές των τριών τάξεων.

Επίσης, για την εξέταση της επίδρασης του φύλου στη διαμόρφωση των τεσσάρων συναισθηματικών μεταβλητών (αισιοδοξία, θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα και συναισθηματική ισορροπία) πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των δύο ανισοπληθών δειγμάτων αγοριών και κοριτσιών με το t test.

Για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στη χρονολογική ηλικία και τις τέσσερις συναισθηματικές μεταβλητές υπολογίστηκαν και πάλι οι αντίστοιχοι δείκτες συνάφειας Pearson r και η στατιστική τους σημαντικότητα.

Για την ανίχνευση των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων ως προς τις συναισθηματικές μεταβλητές πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσων όρων μεταξύ των τριών ανισοπληθών δειγμάτων με τη μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One Way ANOVA).

Για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στον αριθμό των αδερφών και τις τέσσερις συναισθηματικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες συνάφειας Pearson r και η στατιστική τους σημαντικότητα.

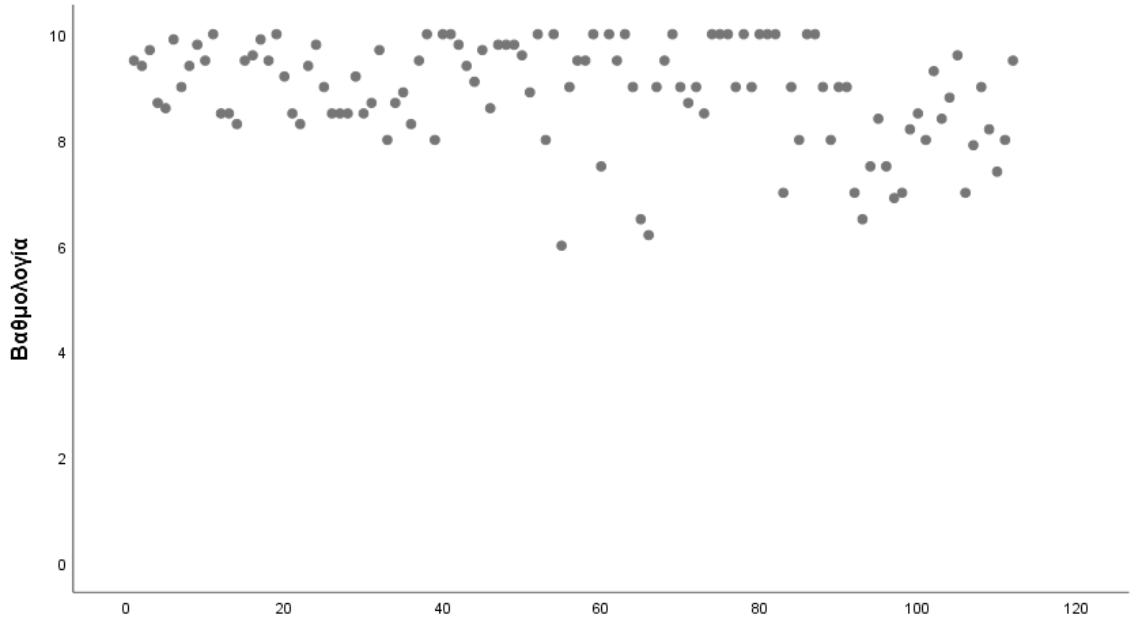
Για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και τις τέσσερις συναισθηματικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες συνάφειας Pearson r και η στατιστική τους σημαντικότητα.

Τέλος, για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης της μητέρας και τις τέσσερις συναισθηματικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες συνάφειας Pearson r και η στατιστική τους σημαντικότητα.

5. Αποτελέσματα

5.1. Σύνολο συμμετεχόντων

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των δασκάλων για το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 8,92 (SD=0,97). Το διάγραμμα σκεδασμού της βαθμολογίας παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Διάγραμμα σκεδασμού του μέσου όρου της βαθμολογίας των δασκάλων προς τους μαθητές στη δεκαβάθμια κλίμακα.

Στην υποκλίμακα της «Συνολικής Αισιοδοξίας», όπου η μέγιστη βαθμολογία για κάθε μαθητή ήταν το 38, ο μέσος όρος των βαθμών όλων των συμμετεχόντων ήταν 24,57 (SD=6,70).

Αντίστοιχα στις υπόλοιπες τρεις υποκλίμακες, η μέγιστη βαθμολογία ήταν το 30. Στην υποκλίμακα των «Θετικών Συναισθημάτων», ο γενικός μέσος όρος των μαθητών ήταν 23,44 (SD=4,71), στην υποκλίμακα των «Αρνητικών Συναισθημάτων» 14,51 (SD=4,68) και στην «Ισορροπία Συναισθημάτων» 8,93 (SD=7,56).

Ως προς τη συνάφεια της βαθμολογίας με καθεμία από τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα της συσχέτισης μέσω του δείκτη Pearson r έδειξαν:

- μια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τη συνολική αισιοδοξία των μαθητών ($r(112) = .32$, $p < .01$).
- μια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών ($r(112) = .33$, $p < .01$).
- μια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και την ισορροπία συναισθημάτων των μαθητών ($r(112) = .30$, $p < .01$).

Αντίθετα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών ($r(112)=-.15$, $p > .05$).

Επομένως, όσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επίδοση των μαθητών, τόσο περισσότερο αισιόδοξοι δηλώνουν, τόσο πιο θετικά συναισθήματα αναφέρουν και τόσο μεγαλύτερη ειναι η συναισθηματική τους ισορροπία. Από την άλλη, τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών δε φαίνεται να συσχετίζονται με τη σχολική τους επίδοση.

5.2. Φύλο

5.2.1. Δείκτες συνάφειας και στατιστική σημαντικότητα

Ο υπολογισμός των δεικτών συνάφειας Pearson r ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για τα 43 κορίτσια και τα 69 αγόρια του δείγματος. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων χωριστά για τα δύο φύλα έδειξαν:

- μια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τη συνολική αισιοδοξία των κοριτσιών ($r(43) = .47$, $p < .01$), ενώ για τα αγόρια δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις δύο αυτές

μεταβλητές (r(69)=.20, p>.05). Επομένως, όσο καλύτερη σχολική επίδοση σημειώνουν τα κορίτσια, τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία δηλώνουν, ενώ για τα αγόρια δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση.

- μια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα θετικά συναισθήματα των αγοριών (r(69) = .32, p < .01), ενώ για τα κορίτσια δεν καταγράφεται αντίστοιχη σημαντική συνάφεια (r(43)=.27, p>.05). Επομένως, όσο μεγαλύτερη σχολική επίδοση σημειώνουν τα αγόρια, τόσο περισσότερα θετικά συναισθήματα δηλώνουν, ενώ για τα κορίτσια οι δύο μεταβλητές δε φαίνεται να συνδέονται. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δείκτες συνάφειας για τα αγόρια και για τα κορίτσια (z=-.27, p>.05).

- μια σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και την ισορροπία συναισθημάτων των αγοριών (r(69) = .26, p < .05), ενώ για τα κορίτσια δεν καταγράφεται αντίστοιχη σημαντική συνάφεια (r(43)=.28, p>.05). Επομένως, όσο μεγαλύτερη σχολική επίδοση καταγράφουν τα αγόρια, τόσο μεγαλύτερη συναισθηματική ισορροπία βιώνουν, ενώ για τα κορίτσια οι δύο μεταβλητές δε φαίνεται να συνδέονται. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δείκτες συνάφειας για τα κορίτσια και για τα αγόρια (z=-.11, p>.05).

Ως προς τη συσχέτιση της βαθμολογίας των δασκάλων με τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συνάφεια για κανένα από τα δύο φύλα (r(43)=-.21, p>.05 για τα κορίτσια και r(69)=-.09, p>.05 για τα αγόρια). Ούτε στην υποκλίμακα αυτή δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δείκτες συνάφειας για τα κορίτσια και για τα αγόρια (z=-.61, p>.05).

5.2.2. Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μέσων όρων αγοριών και κοριτσιών σε καθεμία από τις τέσσερις υποκλίμακες του

ερωτηματολογίου. Τα κορίτσια συγκεντρώνουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα αγόρια στη «Συνολική Αισιοδοξία», τα «Θετικά Συναισθήματα» και την «Ισορροπία Συναισθημάτων», ενώ τα αγόρια συγκεντρώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια στα «Αρνητικά Συναισθήματα». Οι διαφορές που βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές είναι στις υποκλίμακες: «Συνολική Αισιοδοξία», «Θετικά Συναισθήματα» και «Ισορροπία Συναισθημάτων», αντίθετα η υποκλίμακα «Αρνητικά Συναισθήματα» δε βρέθηκε να διαφοροποιείται μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Αυτό σημαίνει ότι τα κορίτσια δηλώνουν μεγαλύτερη αισιοδοξία, πιο θετικά συναισθήματα και μεγαλύτερη ισορροπία συναισθημάτων σε σύγκριση με τα αγόρια.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα t-tests και Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες ως προς το φύλο

Δείκτης	Φύλο						95% Διάστημα Εμπιστοσύνης		
	Κορίτσα			Αγόρια					
	M	SD	n	M	SD	n		t	df
Συνολική Αισιοδοξία	26,49	5,56	43	23,38	7,10	69	0,59, 5,64	2,44*	110
Θετικά συναισθήματα	24,81	3,62	43	22,58	5,11	69	0,46, 4,00	2,50*	110
Αρνητικά Συναισθήματα	13,56	3,53	43	15,10	5,21	69	-3,18, 0,09	-1,87	110
Ισορροπία Συναισθημάτων	11,26	5,98	43	7,48	8,11	69	0,94, 6,61	2,64*	110

* p< .01.

5.3. Ηλικία

Για την εξέταση της επίδρασης της χρονολογικής ηλικίας των μαθητών στις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στην ηλίκία και καθεμία από τις τέσσερις μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα της συσχέτισης δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική συνάφεια της ηλικίας των μαθητών με τη «Συνολική Αισιοδοξία» των μαθητών ($r(112) = -.06$, $p > .05$), ούτε με τα «Θετικά Συναισθήματα» ($r(112) = .06$, $p > .05$), ούτε με τα «Αρνητικά Συναισθήματα» ($r(112) = .11$, $p > .05$), αλλά ούτε και με την «Ισορροπία Συναισθημάτων» ($r(112)=-.04$, $p>.05$). Επομένως, η χρονολογική ηλικία δε φαίνεται να συσχετίζεται με καμία από τις τέσσερις μεταβλητές.

5.4. Τάξη

5.4.1. Δείκτες συνάφειας και στατιστική σημαντικότητα

Οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και καθεμία από τις τέσσερις υποκλίμακες υπολογίστηκαν χωριστά για τους μαθητές κάθε μίας από τις τρεις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα (Δ’, Ε’ ΣΤ’).

Η συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τη «Συνολική Αισιοδοξία» των μαθητών προκύπτει θετική και στατιστικά σημαντική για τη ΣΤ’ τάξη ($r(61)=.40$, $p<.05$), αλλά όχι για τη Δ’ ($r(17)=.07$, $p>.05$) και την Ε’ τάξη ($r(34)=.34$, $p>.05$). Επομένως, όσο υψηλότερη σχολική επίδοση δηλώνεται για τους μαθητές της ΣΤ’ τάξης, τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία δηλώνουν οι μαθητές αυτοί. Αντίθετα, δεν παρατηρείται τέτοια συσχέτιση για τους μαθητές της Δ’ και της Ε’ τάξης.

Η συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα «Θετικά Συναισθήματα» των μαθητών προκύπτει θετική και στατιστικά σημαντική για την Ε’ ($r(34)=.35$, $p<.05$) και τη ΣΤ’ τάξη ($r(61)=.39$, $p<.01$), αλλά όχι για τη Δ’ τάξη ($r(17)=.26$, $p>.05$). Επομένως, όσο υψηλότερη σχολική επίδοση δηλώνεται για τους

μαθητές της Ε’ και της ΣΤ’ τάξης, τόσο πιο θετικά συναισθήματα εκφράζονται από τους μαθητές αυτούς, ενώ για τη Δ’ τάξη δεν καταγράφεται τέτοια συσχέτιση.

Η συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και τα «Αρνητικά Συναισθήματα» των μαθητών δεν είναι στατιστικά σημαντική για καμία από τις τρεις τάξεις (για τη Δ’ $r(17)=.11$, $p>.05$, για την Ε’ $r(34)=-.24$, $p>.05$ και για τη ΣΤ’ $r(61)=-.17$, $p>.05$). Επομένως, η σχολική επίδοση δε φαίνεται να συσχετίζεται με τα αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές των τριών τάξεων.

Η συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και την Ισορροπία Συναισθημάτων των μαθητών προκύπτει θετική και στατιστικά σημαντική για τη ΣΤ’ τάξη ($r(61)=.33$, $p<.01$), αλλά όχι για τη Δ’ ($r(17)=.12$, $p>.05$) και την Ε’ τάξη ($r(34)=.33$, $p>.05$). Επομένως, όσο υψηλότερη σχολική επίδοση δηλώνεται για τους μαθητές της ΣΤ’ τάξης, τόσο μεγαλύτερη συναισθηματική ισορροπία καταγράφεται από αυτούς. Αντίθετα, τέτοια συσχέτιση δεν επιβεβαιώνεται για τους μαθητές της Δ’ και της Ε’ τάξης.

5.4.2. Διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων

Για να ανιχνευθούν πιθανές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών τάξεων, υπολογίστηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους οι μέσοι όροι των τριών τάξεων (Δ’, Ε’ ΣΤ’) στις τέσσερις υποκλίμακες. Από τη Δ’ τάξη συμμετείχαν στο δείγμα 17 μαθητές, από την Ε’ 34 και από τη ΣΤ’ 61.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών των τριών τάξεων στη «Συνολική Αισιοδοξία». Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για τη σύγκριση των μέσων όρων των τριών ομάδων, που παρουσιάζεται στον Πίνακα 4, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι M και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στη «Συνολική Αισιοδοξία»

Τάξη	M	SD	N
Δ’	25,11	5,41	17
Ε’	24,97	6,52	34
ΣΤ’	24,20	7,17	61

Πίνακας 4: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στη «Συνολική Αισιοδοξία»

	Άθροισμα Τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F	p-value
Μεταξύ ομάδων	19,05	2	9,53	0,209	0,812
Εντός ομάδων	4962,37	109	45,52		
Ολικό	4981,43	111			

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών των τριών τάξεων στα «Θετικά Συναισθήματα». Όπως φαίνεται στον Πίνακα

6, ούτε στην υποκλίμακα αυτή δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ’, Ε’ και ΣΤ’ τάξης.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι M και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στα «Θετικά Συναισθήματα»

Τάξη	M	SD	N
Δ’	22,88	5,94	17
Ε’	23,32	5,17	34
ΣΤ’	23,66	4,09	61

Πίνακας 6: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στα «Θετικά Συναισθήματα»

	Άθροισμα Τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας df	Μέσα τετράγωνα MS	F	p-value
Μεταξύ ομάδων	8,59	2	4,29	0,191	0,826
Εντός ομάδων	2450,98	109	22,49		
Ολικό	2459,56	111			

Αντίστοιχα, στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών των τριών τάξεων στα «Αρνητικά Συναισθήματα». Όπως

προκύπτει από τον Πίνακα 8, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης στην υποκλίμακα αυτή.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι M και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στα «Αρνητικά Συναισθήματα»

Τάξη	M	SD	N
Δ'	14,41	6,06	17
Ε'	14,74	4,55	34
ΣΤ'	14,41	4,40	61

Πίνακας 8: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στα «Αρνητικά Συναισθήματα»

	Άθροισμα Τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F	p-value
Μεταξύ ομάδων	2,50	2	1,25	0,056	0,945
Εντός ομάδων	2431,49	109	22,31		
Ολικό	2433,99	111			

Τέλος, στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών των τριών τάξεων στην «Ισορροπία Συναισθημάτων». Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων ούτε στην υποκλίμακα αυτή. Επομένως, οι μαθητές της Δ, της Ε' και της ΣΤ' τάξης δε φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς καμία από τις τέσσερις υποκλίμακες.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι M και τυπικές αποκλίσεις SD για κάθε τάξη στην «Ισορροπία Συναισθημάτων»

Τάξη	M	SD	N
Δ'	8,47	7,41	17
Ε'	8,59	8,70	34
ΣΤ'	9,25	7,02	61

Πίνακας 10: Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης των μέσων όρων στην «Ισορροπία Συναισθημάτων»

	Άθροισμα Τετραγώνων SS	Βαθμοί ελευθερίας Df	Μέσα τετράγωνα MS	F	p-value
Μεταξύ ομάδων	13,65	2	6,82	0,12	0,889
Εντός ομάδων	6337,78	109	58,14		
Ολικό	6351,43	111			

5.5. Αριθμός αδελφών

Για να εξεταστεί η επίδραση του αριθμού των αδελφών στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στον αριθμό των αδελφών και καθεμία από τις τέσσερις μεταβλητές.

Η συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των αδερφών και τη «Συνολική Αισιοδοξία» των μαθητών προκύπτει αρνητική και στατιστικά σημαντική ($r(112)=-.22$, $p<.05$). Επομένως, όσο περισσότερα αδέρφια έχουν οι μαθητές, τόσο μικρότερη αισιοδοξία δηλώνουν.

Δεν ειναι στατιστικά σημαντική η συνάφεια ανάμεσα στον αριθμό των αδελφών και τα «Θετικά Συναισθήματα» των μαθητών ($r(112)=-.09$, $p>.05$), τα «Αρνητικά Συναισθήματα» των μαθητών ($r(112)=.07$, $p>.05$) και την «Ισορροπία Συναισθημάτων» των μαθητών ($r(112)=-.10$, $p>.05$). Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των αδελφών δε φαίνεται να συσχετίζεται ούτε με τα θετικά συναισθήματα, ούτε με τα αρνητικά συναισθήματα, ούτε και με την ισορροπία ανάμεσα σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα.

5.6. Μόρφωση πατέρα

Για την εξέταση της επίδρασης του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson r ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και καθεμία από τις τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Από τα αποτελέσματα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και τη «Συνολική Αισιοδοξία» των μαθητών ($r(112)=-.12$, $p>.05$), τα «Θετικά Συναισθήματα» των μαθητών ($r(112)=-.03$, $p>.05$), τα «Αρνητικά Συναισθήματα» των μαθητών ($r(112)=-.03$, $p>.05$) και την «Ισορροπία Συναισθημάτων» των μαθητών ($r(112)=.04$, $p>.05$). Επομένως, το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα δε φαίνεται να συσχετίζεται με καμία από τις τέσσερις μεταβλητές.

5.7. Μόρφωση μητέρας

Αντίστοιχος υπολογισμός πραγματοποιήθηκε και για το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας. Από τα αποτελέσματα, προέκυψε ότι το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας παρουσιάζει σημαντική θετική συνάφεια με τη «Συνολική Αισιοδοξία» των μαθητών ($r(112)=.22$, $p<.05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η μόρφωση της μητέρας, τόσο περισσότερη αισιοδοξία δηλώνουν οι μαθητές.

Ωστόσο, το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συνάφεια ούτε με τα «Θετικά Συναισθήματα» των μαθητών ($r(112)=.18$, $p>.05$), ούτε με τα «Αρνητικά Συναισθήματα» των μαθητών ($r(112)=-.07$, $p>.05$), ούτε και με την «Ισορροπία Συναισθημάτων» των μαθητών ($r(112)=.15$, $p>.05$). Επομένως, δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης της μητέρας, από τη μία, και τα θετικά συναισθήματα ή τα αρνητικά συναισθήματα ή την ισορροπία συναισθημάτων, από την άλλη.

6. Συζήτηση

Αρχικά, παρατηρείται ότι οι βαθμολογίες όλων των μαθητών συγκεντρώνονται στα ανώτερα σημεία της κλίμακας βαθμολόγησης και παρουσιάζουν πολύ μικρή διασπορά. Αυτό αντανακλά τη γενικότερη τάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να βαθμολογούν με επιείκεια, να εστιάζουν στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές και όχι στην τελική επίδοσή τους, καθώς και να χρησιμοποιούν τη βαθμολογία μάλλον σαν κίνητρο και θετική ανατροφοδότηση προς τους μαθητές παρά ως μέσο για την επί της ουσίας αξιολόγησή τους.

Οι μαθητές στην παρούσα έρευνα επέδειξαν γενικά υψηλά επίπεδα βαθμολογίας ως προς τη Συνολική Αισιοδοξία και τα Θετικά Συναισθήματα, ενώ μέτρια επίπεδα βαθμολογίας προέκυψαν ως προς τα Αρνητικά Συναισθήματα. Επίσης, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην Ισορροπία Συναισθημάτων, που δηλώνει τη διαφορά της αφαίρεσης της βαθμολογίας στα Αρνητικά Συναισθήματα από τη βαθμολογία στα Θετικά Συναισθήματα, προκύπτει θετικός αριθμός. Αυτό δείχνει ότι τα Θετικά Συναισθήματα υπερτερούν έναντι των Αρνητικών στην ψυχολογία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο, η βαθμολογία στην Ισορροπία Συναισθημάτων είναι μονοψήφιος αριθμός, γεγονός που σημαίνει ότι τα Θετικά με τα Αρνητικά Συναισθήματα δεν είναι αμοιβαία αυτοαποκλειόμενα. Με άλλα λόγια, ένας μαθητής που βιώνει υψηλό βαθμό θετικής συναισθηματικής διάθεσης δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα βιώνει και χαμηλό βαθμό αρνητικής συναισθηματικής διάθεσης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Schimmack (2008), τα δύο είδη συναισθημάτων είναι εντελώς ανεξάρτητα και είναι δυνατόν ένα άτομο να αισθάνεται και τα δύο είδη συναισθημάτων την ίδια στιγμή.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επίδοση των μαθητών, τόσο περισσότερο αισιόδοξοι δηλώνουν, τόσο πιο θετικά συναισθήματα αναφέρουν και τόσο μεγαλύτερη ειναι η συναισθηματική τους ισορροπία. Το εύρημα αυτό μπορεί να υποβληθεί σε μια διπλή ανάγνωση. Είτε τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν και βελτιώνουν τη σχολική επίδοση, είτε η υψηλή

σχολική επίδοση δημιουργεί και προάγει τα θετικά συναισθήματα των μαθητών. Δεδομένου του συσχετιστικού χαρακτήρα της παρούσας έρευνας, το ερώτημα για τη σχέση αιτίου και αιτιατού ανάμεσα στην υψηλή σχολική επίδοση και τα θετικά συναισθήματα δεν μπορεί να απαντηθεί. Για να γίνει αυτό, θα χρειαζόταν να είναι γνωστή η χρονική ακολουθία ανάμεσα στην εμφάνιση του ενός και του άλλου παράγοντα. Έτσι, εάν ήταν γνωστό ότι τα συναισθήματα ήταν το ίδιο θετικά και πριν το παιδί επιτύχει τη σημερινή υψηλή απόδοση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί με βεβαιότητα ότι τα συναισθήματα είναι το αίτιο και η επίδοση το αποτέλεσμα. Το αντίστροφο θα συνέβαινε αν ήταν γνωστό ότι τα συναισθήματα των μαθητών έγιναν θετικά αφού οι μαθητές σημείωσαν την καταγραφόμενη σχολική επίδοση. Τότε, θα μπορούσε ασφαλώς να υποστηριχθεί ότι η επίδοση ήταν εκείνη που προκάλεσε τη γέννηση των θετικών συναισθημάτων στα παιδιά. Πάντως, μπορεί να υποστηριχθεί και μια ενδιάμεση άποψη με βάση την ερμηνεία των Hagenauer & Hascher (2014): η υψηλή επίδοση και τα θετικά συναισθήματα διέπονται από κυκλική αλληλεξάρτηση, καθώς η απόλαυση στη μάθηση οδηγεί σε υψηλότερα επιτεύγματα, αλλά απαιτείται ένας ορισμένος βαθμός επίτευξης για την απόλαυση από τη μάθηση. Η άποψη αυτή είναι βασισμένη, όπως έχει αναφερθεί, στη θεωρία του ελέγχου-αξίας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι γνωστικές αρχές ελέγχου και αξίας είναι σημαντικές μεταβλητές που μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ απόλαυσης και επίτευξης. Με άλλα λόγια, είναι πιθανό το υψηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης να αποτελεί ένα επίτευγμα το οποίο επιτυγχανεται χάρη στις υψηλές εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας, οι οποίες αποτελούν παράγοντα που διαμορφώνει την αισιοδοξία και τα θετικά συναισθήματα του ατόμου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των Pekrun et al (2017), οι οποίοι έδειξαν ότι τα θετικά συναισθήματα των μαθητών προέβλεπαν θετικά τα επακόλουθα επιτεύγματα και τη βαθμολογία στο σχολείο. Για τη θετική συσχέτιση της αισιοδοξίας, των θετικών συναισθημάτων και της συναισθηματικής ισορροπίας με τη σχολική επίδοση των μαθητών μπορούν να διατυπωθούν πολλές ερμηνείες, με βάση και την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία. Τα θετικά συναισθήματα, σύμφωνα με τη Fredrickson (2011), οδηγούν στην εξερεύνηση και την περιέργεια που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Έτσι, έχουν αποτέλεσμα ένα υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Επιπρόσθετα, τα θετικά συναισθήματα παράγουν την επιθυμία για εξερεύνηση, ενσωμάτωση διαφόρων υλικών και διεύρυνση των πιθανών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τους Compton & Hoffman (2013), η λειτουργία

του ατόμου είναι ανώτερη όταν αυτό διακατέχεται από μεγαλύτερη αισιοδοξία. Έτσι, οι μαθητές που εκφράζουν υπερηφάνεια για τα επιτεύγματά τους σε διαφορετικούς τομείς είναι πιο δραστήριοι και οι επιδόσεις τους σε διάφορες ακαδημαϊκές δραστηριότητες τους παρέχουν ακαδημαϊκά οφέλη (Frenzel et al, 2007).

Επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν την επιτυχία σε δραστηριότητες οι οποίες θα αποφέρουν πιθανώς ακαδημαϊκό όφελος, ειδικά σε περιπτώσεις στις οποίες ο μαθητής κινείται προς έναν επιθυμητό στόχο (Rothbart & Bates, 2006). Η επιρροή αυτή έχει καταδειχθεί σε σχέση και με τα κίνητρα των μαθητών. Για τον λόγο αυτό και οι μαθητές εμπλέκονται πιο πρόθυμα σε δραστηριότητες που είναι ευχάριστες και ενδιαφέρουσες (Frenzel et al, 2007). Κατά τους Williams et al (2012), υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη και τα κίνητρά τους. Τα τελευταία ενισχύουν συμπεριφορές που οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα θετικά συναισθήματα γεννούν και διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μαθησιακό υλικό (Ainley, Corrigan & Richardson, 2005; Krapp, 2005).

Κατά μία άλλη άποψη, τα θετικά συναισθήματα οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων (Isen, 1999) και, με τον τρόπο αυτό, διευκολύνουν την αυτορρύθμιση της μάθησης (Pekrun et al, 2002). Η τελευταία αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης, όπως έχουν δείξει και οι Ahmed et al (2013). Σύμφωνα με την ερμηνεία των δικών τους αποτελεσμάτων, οι μεταβολές στα θετικά συναισθήματα συσχετίζονταν συστηματικά με αλλαγές στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση και το επίτευγμα. Σύμφωνα με τους Lam et al (2015), τα ακαδημαϊκά συναισθήματα διαμεσολαβούν στη σχέση ανάμεσα στο σχολικό και το ακαδημαϊκό επίτευγμα, έτσι ώστε οι μαθητές με μεγαλύτερη αίσθηση σχολικής συμμετοχής να βιώνουνν περισσότερα θετικά συναισθήματα και ακαδημαϊκή επιτυχία.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν και να ερμηνευθούν με βάση τη θεωρία broaden-and-build. Είναι λοιπόν πιθανό τα θετικά συναισθήματα των μαθητών να επιδρούν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, με το «ψυχολογικό κεφάλαιο» να διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στην επίδραση αυτή. Με αυτόν τον τρόπο ερμήνευσαν τα ευρήματά τους και οι Carmona–Halty et al (2018). Κατά την άποψη της Fredrickson (2001), τα θετικά συναισθήματα των μαθητών δημιουργούν προτροπές που διευρύνουν τις τρέχουσες σκέψεις και ενέργειές τους. Έτσι, οι μαθητές μπορούν

να δημιουργούν τους δικούς τους προσωπικούς πόρους, να ενισχύουν τις γνώσεις τους και να βελτιώνουν τη σχολική τους επίδοση.

Από την άλλη, τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών δε φαίνεται να συσχετίζονται με τη σχολική τους επίδοση. Αυτό σημαίνει ότι, από τη μία πλευρά, τα αρνητικά συναισθήματα δε φαίνεται φυσικά να ευνοούν τη σχολική επίδοση, από την άλλη πλευρά, όμως, δε φαίνεται και να τη δυσχεραίνουν. Η σχολική επίδοση των μαθητών και τα αρνητικά συναισθήματα αποτελούν δύο παράγοντες οι οποίοι δείχνουν απλώς να μην επηρεάζονται ο ένας από τον άλλο. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με εκείνα των Gumora & Arsenio (2005), Arsenio (2014) και Arsenio & Loria (2014), που είχαν βρει ότι τα αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται αρνητικά με τη μέση βαθμολογία των μαθητών. Επίσης, δεν είναι σύμφωνα ούτε με τα ευρήματα των Pekrun et al (2017), οι οποίοι είχαν βρει ότι τα αρνητικά συναισθήματα ήταν αρνητικοί παράγοντες πρόβλεψης των σχολικών επιτευγμάτων και τα επιτεύγματά, με τη σειρά τους, ήταν αρνητικοί παράγοντες πρόβλεψης των αρνητικών συναισθημάτων. Φαίνεται ότι δεν επιβεβαιώνεται για τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ο περιοριστικός ρόλος του αρνητικού συναισθήματος για τη γνωστική εστίαση που αναγνώρισαν οι Derakshan & Eysenck (2009). Είναι πιθανό ότι η μεγάλη σημασία που δίνει διαχρονικά η ελληνική οικογένεια στη μόρφωση των παιδιών της μεταδίδει στα παιδιά μια πολύ ισχυρή αίσθηση υποχρέωσης για την ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις. Αυτή η ισχύς εξουδετερώνει την πιθανή επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων στη μάθηση. Φυσικά, τα αρνητικά συναισθήματα δεν μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην επίδοση, καταλήγουν όμως να μην έχουν ούτε αρνητικό, καθώς οι μαθητές επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων και δεν αφήνονται να επηρεαστούν στην προσπάθειά τους αυτή από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν.

Συνοπτικά, προκύπτει ότι η αισιοδοξία, τα θετικά συναισθήματα και η συναισθηματική ισορροπία συνδέονται με μεγαλύτερη σχολική επίδοση, όπως ήταν αναμενόμενο με βάση τη θεωρία και τη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα δε δείχνουν να έχουν καμία συνάφεια με τη σχολική επίδοση, κάτι που δε συμφωνεί με τα ευρήματα της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας.

6.1. Φύλο

Παρατηρείται ότι όσο καλύτερη σχολική επίδοση σημειώνουν τα κορίτσια, τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία δηλώνουν, ενώ για τα αγόρια δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση. Η συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την αισιοδοξία φαίνεται να είναι σημαντικά μεγαλύτερη στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι η αισιοδοξία ή απαισιοδοξία των κοριτσιών επηρεάζεται περισσότερο από τη σχολική τους επίδοση σε σύγκριση με αυτή των αγοριών, που αντλούν αισιοδοξία και από εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως οι επιδόσεις σε ανταγωνιστικά παιχνίδια με συνομηλίκους και σε ομαδικά αθλήματα. Αυτή η ερμηνεία, φυσικά, προϋποθέτει ότι η σχολική επίδοση αποτελεί την αιτία και η αισιοδοξία το αποτέλεσμα και όχι το αντίστροφο.

Από την άλλη, όμως, προκύπτει και ότι όσο μεγαλύτερη σχολική επίδοση σημειώνουν τα αγόρια, τόσο περισσότερα θετικά συναισθήματα και συναισθηματική ισορροπία δηλώνουν, ενώ για τα κορίτσια οι δύο μεταβλητές δε φαίνεται να συνδέονται. Ενώ λοιπόν η αισιοδοξία συνδέεται με τη σχολική επίδοση μόνο στα κορίτσια και όχι στα αγόρια, τα θετικά συναισθήματα και η συναισθηματική ισορροπία συνδέονται με τη σχολική επίδοση μόνο στα αγόρια και όχι στα κορίτσια. Αυτή η διαφορετική εικόνα είναι πιθανό να οφείλεται στη διαφορετική διατύπωση των δύο ερωτηματολογίων. Ενώ το ερωτηματολόγιο της αισιοδοξίας ζητά από τους μαθητές να δώσουν γενικές απαντήσεις σε μια σειρά από σαφώς διατυπωμένες φράσεις – δηλώσεις, το ερωτηματολόγιο των συναισθημάτων τους καλεί να εστιάσουν στα γεγονότα του τελευταίου μήνα και να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους ως προς μια σειρά από συγκεκριμένα συναισθήματα που αποδίδονται μονολεκτικά. Είναι πιθανό, επομένως, τα δύο φύλα να τείνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τη μονολεκτική ή περιφραστική διατύπωση. Άλλωστε, όπως αναλύεται και παρακάτω, τα δύο φύλα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τη βαθμολογία σε κάθε μία από τις τέσσερις υποκλίμακες.

Ως προς τη συσχέτιση της βαθμολογίας των δασκάλων με τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συνάφεια για κανένα από τα δύο φύλα. Αυτό σημαίνει ότι τα αρνητικά συναισθήματα δεν ευνοούν αλλά ούτε και πλήττουν τη σχολική επίδοση είτε των αγοριών είτε των κοριτσιών.

Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών

Τα κορίτσια συγκεντρώνουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα αγόρια στη «Συνολική Αισιοδοξία», τα «Θετικά Συναισθήματα» και την «Ισορροπία Συναισθημάτων», ενώ τα αγόρια συγκεντρώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα κορίτσια στα «Αρνητικά Συναισθήματα». Τα κορίτσια, λοιπόν, δηλώνουν μεγαλύτερη αισιοδοξία, πιο θετικά συναισθήματα και μεγαλύτερη ισορροπία συναισθημάτων σε σύγκριση με τα αγόρια. Αντίθετα, στην υποκλίμακα «Αρνητικά Συναισθήματα» δε βρέθηκε κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα κυρίαρχα στερεότυπα σχετικά με τα δύο φύλα, σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια τείνουν να κρύβουν και να μην εκφράζουν ή αποδέχονται τα αρνητικά συναισθήματά τους. το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι σύνμφωνο με αυτά των Holm et al (2017), οι οποίοι έδειξαν ότι τα αγόρια είχαν ελαφρώς μεγαλύτερη βαθμολογία σε θετικά συναισθήματα όπως η υπερηφάνεια και απόλαυση σε σύγκριση με τα κορίτσια. Οι λόγοι για τους οποίους τα αγόρια φαίνονται πιο απαισιόδοξα και με πιο αρνητικά συναισθήματα από τα κορίτσια ενδέχεται να σχετίζονται με τις προσδοκίες των ενηλίκων που συνήθως είναι μεγαλύτερες για τα αγόρια, με προβλήματα στην ενδοσχολική προσαρμογή που στατιστικά πλήττουν περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια, αλλά και με το γεγονός ότι τα αγόρια ωριμάζουν κατά μέσο όρο με πιο αργό ρυθμό από τα κορίτσια, με αποτέλεσμα να υπερβάλλουν ως προς τη σημασία ερεθισμάτων που προκαλούν φόβο ή θυμό και έτσι να είναι επιρρεπή σε αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος και ο θυμός.

6.2. Ηλικία

Η χρονολογική ηλικία δε φαίνεται να συσχετίζεται με καμία από τις τέσσερις μεταβλητές των ερωτηματολογίων. Άλλωστε, το εύρος των διαφορών των χρονολογικών ηλικιών μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών ήταν πολύ μικρό, αφού στην έρευνα έλαβαν μέρος μόνο μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Φαίνεται λοιπόν ότι η χρονολογική ηλικία δεν είναι παράγοντας που επηρεάζει τις υπό εξέταση μεταβλητές και ότι άλλοι παράγοντες, όπως η

ψυχοσυναισθηματική ωριμότητα και το επίπεδο της ύλης της τάξης ενδέχεται να προκαλούν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές.

6.3. Τάξη

6.3.1. Δείκτες συνάφειας και στατιστική σημαντικότητα

Όσο υψηλότερη σχολική επίδοση δηλώνεται για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, τόσο μεγαλύτερη αισιοδοξία δηλώνουν οι μαθητές αυτοί. Αντίθετα, δεν παρατηρείται τέτοια συσχέτιση για τους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης. Η ΣΤ' τάξη αποτελεί ένα κομβικό χρονικό σημείο στη ζωή του μαθητή, καθώς σε αυτή το επίπεδο της σχολικής ύλης δυσκολεύει και γίνεται μια άτυπη προετοιμασία για την είσοδο στην πιο απαιτητική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η ΣΤ' αποτελεί μια τάξη κρίσιμη, καθώς πολλοί μαθητές και μαθήτριες στη διάρκειά της εισέρχονται στην προ-εφηβεία ή την εφηβεία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όλες αυτές οι αλλαγές επιδρούν στη σχέση μεταξύ αισιοδοξίας και σχολικής επίδοσης, ενισχύοντάς τη. Επιπρόσθετα, είναι πιθανό η σημαντικότητα της συσχέτισης αυτής να ανιχνεύθηκε στη ΣΤ' τάξη λόγω του μεγάλου μεγέθους δείγματος από τη συγκεκριμένη τάξη.

Επίσης, όσο υψηλότερη σχολική επίδοση δηλώνεται για τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης, τόσο πιο θετικά συναισθήματα εκφράζονται από τους μαθητές αυτούς, ενώ για τη Δ' τάξη δεν καταγράφεται τέτοια συσχέτιση. Η αυξημένη δυσκολία των μαθημάτων στις δύο τελευταίες τάξεις, η εισαγωγή νέων μαθημάτων και ο διαφορετικός τρόπος βαθμολόγησης ενδέχεται να παρεμβαίνουν στη σχέση μεταξύ θετικών συναισθημάτων και σχολικής επίδοσης και να την επηρεάζουν.

Για καμία από τις τρείς τάξεις η σχολική επίδοση δε φαίνεται να συσχετίζεται με τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών. Επομένως, η έλλειψη συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές αυτές που διαπιστώθηκε για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών, ισχύει επίσης και για κάθε μία από τις τρεις τάξεις χωριστά.

Όσο υψηλότερη σχολική επίδοση δηλώνεται για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, τόσο μεγαλύτερη συναισθηματική ισορροπία καταγράφεται από αυτούς. Αντίθετα, τέτοια συσχέτιση δεν επιβεβαιώνεται για τους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης. Η συναισθηματική ισορροπία, λοιπόν, φαίνεται να συνδέεται με τη σχολική επίδοση μόνο για τους μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού Σχολείου που βρίσκονται στον προθάλαμο του Γυμνασίου και, πολλοί από αυτούς, αντιμετωπίζουν μία περίπλοκη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση λόγω ποικίλων αλλαγών στη ζωή τους και στον εαυτό τους. Και εδώ χρειάζεται να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέγεθος του δείγματος της ΣΤ' τάξης καθιστά ευκολότερο τον εντοπισμό της στατιστικής σημαντικότητας της συσχέτισης.

6.3.2. Διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των τριών τάξεων

Οι μαθητές της Δ, της Ε' και της ΣΤ' τάξης δε φαίνεται να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς καμία από τις τέσσερις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων. Η έλλειψη διαφοράς μπορεί να αποδοθεί στον διαφορετικό βαθμό αντιπροσώπευσης της κάθε τάξης στο δείγμα, με τη Δ' να αντιπροσωπεύεται από πολύ λιγότερους μαθητές σε σύγκριση με τις άλλες δύο τάξεις και τη ΣΤ' να συγκεντρώνει την απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών.

6.4. Αριθμός αδελφών

Όσο περισσότερα αδέρφια έχουν οι μαθητές, τόσο μικρότερη αισιοδοξία δηλώνουν. Αυτή η αρνητική συσχέτιση είναι πιθανό να αποδίδεται σε παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με οικονομικές και άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι τρίτεκνες και πολύτεκνες οικογένειες. Επίσης, ενδέχεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο το γεγονός ότι, σε τέτοιες οικογένειες, οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να μοιράζουν τον χρόνο τους και τη φροντίδα τους σε περισσότερα παιδιά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δέχονται και λιγότερα πνευματικά, μορφωτικά και κοινωνικά ερεθίσματα. Άλλοτε πάλι τα παιδιά σε πολυμελείς οικογένειες

επιφορτίζονται με πρόσθετα καθήκοντα βοήθειας στο νοικοκυριό και φροντίδας των μικρότερων αδερφών, με συνέπεια να έχουν λιγότερο ελεύθερο χρόνο για ψυχαγωγία και εκτόνωση.

Πάντως, ο αριθμός των αδελφών φαίνεται να επηρεάζει μόνο την αισιοδοξία των μαθητών και δε δείχνει να συσχετίζεται ούτε με τα θετικά συναισθήματα, ούτε με τα αρνητικά συναισθήματα, ούτε και με την ισορροπία ανάμεσα σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, λοιπόν, παρόλο που υπονομεύουν την αισιοδοξία των μαθητών από πολυμελείς οικογένειες, δεν πλήττουν τη γενικότερη συναισθηματική τους ισορροπία, καθώς δεν τους προκαλούν φόβο, θυμό, θλίψη ή κακή διάθεση γενικότερα.

6.5. Μόρφωση πατέρα

Το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα δε φαίνεται να συσχετίζεται ούτε με την αισιοδοξία των μαθητών, ούτε με τα θετικά συναισθήματα, ούτε με τα αρνητικά, αλλά ούτε και με τη συναισθηματική ισορροπία. Επομένως, ο παράγοντας αυτός δε φαίνεται να επηρεάζει την αισιοδοξία και τα συναισθήματα των μαθητών. Αυτό είναι πιθανό να αντανακλά έναν περιορισμένο ρόλο του πατέρα στη συναισθηματική αλληλεπίδραση με τα παιδιά, δεδομένου ότι οι περισσότεροι πατέρες απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων και αναλαμβάνουν σπανιότερα υποχρεώσεις φροντίδας των παιδιών.

6.6. Μόρφωση μητέρας

Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη είναι η μόρφωση της μητέρας, τόσο περισσότερη αισιοδοξία δηλώνουν οι μαθητές. Φαίνεται ότι οι μητέρες παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να προκύπτουν διαφορές ως προς την αισιοδοξία των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας μόνο και όχι και του πατέρα. Είναι πιθανό οι μητέρες με

μεγαλύτερη μόρφωση να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών με αποτέλεσμα να τους καλλιεργούν ένα αίσθημα μεγαλύτερης αισιοδοξίας. Επίσης, είναι πιθανό να έχουν οι ίδιες επιτεύγματα στη ζωή τους με τα οποία τα παιδιά να ταυτίζονται και έτσι να βλέπουν για τον εαυτό τους προοπτικές μιας καλής μελλοντικής ζωής, αυξάνοντας την αισιοδοξία τους.

Πάντως, παρόλο που το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας σχετίζεται με μεγαλύτερη αισιοδοξία των παιδιών, δε φαίνεται να επιδρά ούτε στα θετικά συναισθήματα, ούτε στα αρνητικά συναισθήματα, αλλά ούτε και στην ισορροπία συναισθημάτων.

6.7. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορούσε στον τρόπο συλλογής δεδομένων για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Για πρακτικούς λόγους, χρησιμοποιήθηκε η επίσημη βαθμολογία των διδασκόντων στη δεκαβάθμια κλίμακα, με ανάλογη προσαρμογή για τους μαθητές της Δ' τάξης. Όπως όμως σημειώθηκε παραπάνω, η βαθμολογία αυτή είναι συχνά συμβολική και όχι αντικειμενική. Χρησιμοποιείται ως μέσο κινητοποίησης του μαθητή και παροχής θετικής ανατροφοδότησης προς αυτόν και δεν αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για τις ανάγκες της έρευνας.

Επίσης, η έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των μαθητών. Επειδή όμως πρόκειται για μαθητές μικρής ηλικίας, είναι πιθανό η συμπλήρωση κάποιων ερωτηματολογίων να μην έγινε με ειλικρίνεια, σοβαρότητα και πλήρη προσήλωση της προσοχής. Μόνο τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν πλήρως ελήφθησαν υπόψη για την έρευνα, δεν υπήρχε όμως τρόπος να ελεγχθεί και αν η συμπλήρωση έγινε με την ενδεδειγμένη και απαιτούμενη επιμέλεια από την πλευρά των μαθητών.

Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα στην έρευνα εξετάστηκαν ομαδοποιημένα μέσω ενός μικρού και συνοπτικού ερωτηματολογίου. όμως, τα θετικά

και τα αρνητικά συναισθήματα, όπως έχει αναλυθεί, διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες: μπορεί να είναι σχετικά με την εργασία, με τον εαυτό ή με τους κοινωνικούς παράγοντες, προδρομικά ή αναδρομικά (Pekrun et al, 2002), ενεργοποιητικά ή απενεργοποιητικά (Pekrun et al, 2007). Όλες αυτές οι επιμέρους κατηγορίες συναισθημάτων ενδέχεται να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στη σχολική μάθηση και διαφορετικές συσχετίσεις με τη σχολική βαθμολογία των μαθητών. Η έλλειψη της διάκρισης των κατηγοριών αυτών και η εστίαση σε μία και μοναδική διαφοροποίηση, ανάμεσα σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα, εμπόδισε την έρευνα να εντοπίσει περισσότερες ουσιαστικές διαφοροποιήσεις και επιδράσεις.

Ένα πρόσθετο μειονέκτημα της έρευνας ήταν η ανισομερής κατανομή των μαθητών στις τρεις τάξεις, που δυσχέρανε τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων στα συναισθήματα και στη σχέση συναισθημάτων και επίδοσης ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Οι μαθητές της ΣΤ' υπεραντιπροσωπεύονταν στο δείγμα ενώ το ποσοστό συμμετοχής μαθητών από τη Δ' τάξη ήταν μικρό.

Η δειγματοληψία των μαθητών, για πρακτικούς λόγους, ήταν συμπτωματική και περιορίστηκε σε συγκεκριμένα σχολεία, χωρίς να συμπεριλάβει μαθητές από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την περιορισμένη εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της.

Τέλος, ο συσχετιστικός – συναφειακός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας δεν επέτρεψε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση αιτίου – αιτιατού ανάμεσα στις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης και των συναισθημάτων.

6.8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Για τη συγκέντρωση πιο αξιόπιστων δεδομένων σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών, προτείνεται να ζητείται από τους δασκάλους ξεχωριστή βαθμολόγηση των μαθητών για κάθε μάθημα στη δεκαβάθμια κλίμακα και να υπολογίζεται ο μέσος όρος όλων των μαθημάτων. Η βαθμολόγηση αυτή θα γίνεται αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας, δε θα ανακοινώνεται στους μαθητές και θα αφορά σαφώς στην επίδοση των μαθητών και μόνο. Έτσι, θα μπορεί να αποδίδεται και μεγαλύτερο εύρος

βαθμολογίας, να εξαντλείται ολόκληρο το φάσμα της δεκαβάθμιας κλίμακας και να εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές ως προς την πραγματική τους επίδοση.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να κατασκευαστεί και να χρησιμοποιηθεί ένα περισσότερο εκτεταμένο ερωτηματολόγιο, με περισσότερες ερωτήσεις οι οποίες θα ομαδοποιούνταν σε κατηγορίες. Έτσι, εκτός από τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, θα μπορούσαν να συλλεγούν δεδομένα και για άλλες κατηγορίες συναισθημάτων όπως συναισθήματα σχετικά με την εργασία, με τον εαυτό ή με τους κοινωνικούς παράγοντες, προδρομικά ή αναδρομικά (Pekrun et al, 2002), ενεργοποιητικά ή απενεργοποιητικά (Pekrun et al, 2007). Στη συνέχεια, θα εξεταζόταν ξεχωριστά για κάθε κατηγορία συναισθημάτων η συσχέτισή της με τη σχολική βαθμολογία των μαθητών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση ότι τα ενεργοποιητικά συναισθήματα έχουν θετική συνάφεια με τη σχολική επίδοση ενώ τα απενεργοποιητικά έχουν αρνητική και να ελεγχθεί μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων.

Σε έναν εναλλακτικό σχεδιασμό έρευνας για τη μελέτη των συναισθημάτων των μαθητών, προτείνεται, αντί οι μαθητές να αξιολογούν τον εαυτό τους με ερωτηματολόγια, οι ερευνητές θα μπορούσαν να ελέγξουν οι ίδιοι τα συναισθήματα που θα προκαλούν στους μαθητές. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να εκθέσουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που προκαλούν ευχαρίστηση και ενδιαφέρον ή, αντίθετα, άγχος και πλήξη, όπως οι Frenzel et al (2007) ή να προκαλέσουν συγκεκριμένα συναισθήματα μέσω της επίδειξης εικόνων όπως οι Huang et al (2017) ή βίντεο όπως οι Blau & Klein (2010) ή να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα μέσα από την ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως ο Chemi (2015). Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να μετρήσουν οι ερευνητές την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά έργα. Με αυτόν τον πειραματικό σχεδιασμό, θα ήταν σε θέση να ελέγξουν τις μεταβλητές και να καταλήξουν σε ασφαλή συμπεράσματα για τη σχέση αιτίου και αιτιατού, αφού η πρόκληση του συναισθήματος θα προηγείτο χρονικά της επίδοσης στα γνωστικά έργα.

Ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος των μαθητών, προτείνεται η επανάληψη της έρευνας με ένα μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα, το οποίο να προέρχεται από όλες τις περιοχές της Ελλάδας κατά την αναλογία που οι μαθητές της κάθε

περιοχής αντιπροσωπεύονται στον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Επίσης, στο δείγμα αυτό θα μπορούσε να ληφθεί μέριμνα ώστε τα δύο φύλα και οι τάξεις φοίτησης να αντιπροσωπεύονται σύμφωνα με την αναλογία τους στον γενικό πληθυσμό. Με αυτήν την κατά στρώματα δειγματοληψία θα ήταν δυνατό τα αποτελέσματα της έρευνας να γενικευτούν για ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H. & Minnaert, A. (2013). Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 150-161.

Ainley, M. & Ainley, J. (2011). Student Engagement with Science in Early Adolescence: The Contribution of Enjoyment to Students' Continuing Interest in Learning about Science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12.

Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks, and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*, 433–447.

Akgun, S. & Ciarrochi, J. (2003). Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance. *Educational Psychology, 23*(3), 287-294.

Andrieș, A. (2011). Positive And Negative Emotions Within The Organizational Context. *Global Journal of Human Social Science, 11*(9). 12-28.

Arsenio, W. & Loria, S. (2014). Coping with Negative Emotions: Connections with Adolescents' Academic Performance and Stress. *The Journal of Genetic Psychology, 175*(1), 76-90.

Arambault, I., Janosz M., Fallu, J.S. & Pagiani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high-school drop-out. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.

Aron, A., Norman, C. C., Aron, E. N., McKenna, C.& Heyman, R. E. (2000). Couple's shared participation in novel and arousing activities and experienced relationship quality. *Journal of Personality and Social Psychology.78,* 273–284.

Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education.* San Diego, CA: Academic Press.

Ashby, F. G., Isen, A. M., Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*. *106*, 529–550.

Aspinwall, L. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion, 22*, 1-32.

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination perspective. *Science Education, 84*, 740–756.

Blau, R. & Klein, P. S. (2010). Elicited Emotions and Cognitive Functioning in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, *180*(8), 1041-1052.

Bless, H., Clore, G., Schwarz, N., Golisano, V., Rabe, C & Wölk, M. (1996). Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness? *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 665-79.

Boekaerts, M. (2003). Towards a model that integrates motivation, affect and learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, No. 2: Development and Motivation: Joint Perspectives, 1*, 173–189.

Boerfijn J. & Bergsma A. (2011). Geluksles verbetert schoolprestaties. *Tijdschrijft voor Orthopedagogiek, 50*, 110-121.

Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1992). The social nature of play fighting and play chasing: Mechanisms and strategies underlying cooperation and compromise. In J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby, J. (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp.429-444). New York: Oxford University Press.

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist, 36*, 129-48.

Cacioppo, J. T., Gardner, W. L. & Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology. 76,* 839–855.

Campbell, A., Converse, P. E. & Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfactions.* New York, NY: Russell Sage Foundation.

Caro, T. M. (1988). Adaptive significance of play: Are we getting closer? *Tree, 3,* 50–54.

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140,* 980–1008.

Chemi, T. (2015). Learning through the Arts in Denmark: A Positive Psychology Qualitative Approach. *Journal for Learning Through the Arts, 11*(1), 6.

Clore, G. L., Schwarz, N. & Conway, M. (1994). Affective causes and consequences of sodal information processing. In R. S. Wyer & K. Skrull (Eds.), *Handbook of sodal cognition, 2nd edn* (pp. 323-417). Hillsdale, NT: Erlbaum.

Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9*(3), 361.

Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών.* Β΄ Τόμος. Μετάφραση: Μ . Σόλμαν. Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Compton, W. & Hoffman, E. (2013). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing* (2nd ed., pp. 3- 73). America: Jon-David Hague.

Crawford, J. & Henry, J. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology, 43,* 245-265.

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Front. Psychol. 6,* 52.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: HarperPerennial.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R. H., Haynes, T. L., Newall, N. E. & Perry, R. P. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101,* 948–963.

Datu, J. A. D., King, R. B. & Valdez, J. P. M. (2016). *The academic rewards of socially oriented happiness: Interdependent happiness promotes engagement.* Manuscript submitted for publication.

Davidson, R. J. (1993). The neuropsychology of emotion and affective style. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotion.* (pp. 143–154). New York: Guilford Press.

Delors, J. (2016). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty –First Century.* Paris: Unesco Publishing.

De Rivera, J., Possel, L., Verette, J. A. & Weiner, B. (1989). Distinguishing elation, gladness, and joy. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1015-1023.

Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 25-35.

Δημητροπούλου, Χ. (2018). *Η προαγωγή του ευ ζην κατά τη μέση παιδική ηλικία: Μια θετική ψυχολογική παρέμβαση σε σχολικές τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση.* Μεταπτυχιακή διατριβή: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of Emotion Regulation on Young Children's Emotional Wellbeing and Educational Achievement. *Educational Review, 68*(4), 497-515.

Diener, E. & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology, Health and Well Being, 3*,1–43.

Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science. 7,* 181–185.

Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology, 39,* 391–406.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & BiswasDiener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143- 156.

Dolhinow, P. J. (1987). At play in the fields. In H. Topoff (Ed.), *The natural history reader in animal behavior* (pp.229-237). New York: Columbia University Press.

Dolhinow, P. J. & Bishop, N. (1970). The development of motor skills and social relationships among primates through play. In J. E Hill (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 4, pp. 141-198). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dweck, C. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine Books.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6,* 169-200.

Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804.

EIlis, H. C. & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effect of depressed mood states on memory. In K. Fiedler & T. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and sodal behaviour.* Toronto: Hogrefe International.

Ellsworth, P. C., Smith, C. A. (1988). Shades of joy: Patterns of appraisal differentiating pleasant emotions. *Cognition and Emotion. 2,* 301–331.

Estrada, C. A., Isen, A. M. & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among

physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.72,* 117–135.

Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D.., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal o f Child Psychology and Psychiatry, 46*(5), 548-558.

Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: reconceptualization. *Journal of Research in Personality, 13*(4), 363-385.

Fang, T.W., Chen, H.C., She, H.C. & Su, C.L. (2011). Whether positive emotions and humor can improve the science problem-solving performance of adolescents. *Journal of Research in Education Sciences, 56*(4), 43-68.

Farooq, M. S, Chaudry, A. H., Shafiq, M. & Berhanu, G. (2011). Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A Case of Scondary School Level F *Quality and Technology Management VII, no. II,* 01-14.

Ferris, J. & Gerber, R. (1996). Mature-age students' feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology of Education, 11,* 79-96.

Fincham, F. D., Hokoda, A. & Sanders, R. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development, 60*(1), 138-145.

Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education, 85*(1), 61–80.

Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The Affect Infusion Model (AlM). *Psychological Bulletin, 117,*39-66.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology. 2,* 300–319.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. A. (2000). *Positive emotions broaden action urges and the scope of attention.* Manuscript in preparation.

Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion. 12,* 191–220.

Fredrickson, B. L. (2001). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment, 3*(1).

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychology, 56*(3), 218-226.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. Philosophical Transactions-Royal Society of London Series B. *Biological sciences, 359*(1449), 1367–1378.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current issues and future directions.* (pp. 123–151).New York: Guilford Press.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 10-45.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence, 20*(2), 507-537.

Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17,* 478–493.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions.* Cambridge: Cambridge University Press.

Frijda, N. H., Kuipers, P. & Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology. 57,* 212–228.

Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. & Hirchert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success. *Contemporary School Psychology, 16,* 91-100.

Ganotice, F., Datu, J. A. D. & King, R. B. (2016). Which Emotional Profiles Exhibit the Best Learning Outcomes? A Person-Centered Analysis of Students' Academic Emotions. *School Psychology International, 37*(5), 498-518.

Garland, E. L., Fredrickson, B. L., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S. & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review, 30,* 849–864.

Geelong Grammar School. (2016). Retrieved from URL: https://www.ggs.vic.edu.au/School/Positive-Education/What-is-Positive-Education- /Our-Positive-Education-Model

Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoeger, H. & Hall, N. C. (2009). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion, 34*(1), 49-62.

Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction, 16*(4), 323-338.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *The British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 289-308.

Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology. 40,* 395–413.

Hagenauer, G. & Hascher, T. (2014). Early Adolescents' Enjoyment Experienced in Learning Situations at School and Its Relation to Student Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, *2*(2), 20-30.

Hatfield, E. & Rapson, R. (1993). Love and attachment processes. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotion* (pp. 595- 604). New York: Guilford Press.

Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe (Development of affective attitudes towards learning from kindergarten to grade five). *Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie, 7,* 77-86.

Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education, 43*(1), 87-103.

Holm, M. E., Hannula, M. S. & Björn, P. M. (2017). athematics-Related Emotions among Finnish Adolescents across Different Performance Levels. *Educational Psychology*, *37*(2), 205-218.

Huang, Y., Liu, M., Lai, C. & Liu, C. (2017), Using Humorous Images to Lighten the Learning Experience through Questioning in Class. *British Journal of Educational Technology*, *48*(3), 878-896.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quaterly. 6,* 103–111.

Huebner, E. S. & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: its relationship to self and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research. 30,* 71–82.

Isen, A. M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. In N. Stein, B. Leventhal & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 74-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Isen, A. M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 521–539). New York: Wiley.

Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions.* 2nd ed (pp.417-435).. New York: Guilford Press.

Isen, A. M. & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology. 47,* 1206–1217.

Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology. 52,* 1122–1131.

Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E. & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology. 48,* 1413–1426.

Isen, A. M. & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition, 2,* 18–31.

Isen, A. M., Rosenzweig, A. S. & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making. II,* 221–227.

Ito, T. A. & Cacioppo, J. T. (1999). The psychophysiology of utility appraisals. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.470-488). New York: Russell Sage Foundation.

Izard, C. E. (1977). *Human emotions.* New York: Plenum.

Kahn, B. E. & Isen, A. M. (1993). The influence of positive affect on variety-seeking among safe, enjoyable products. *Journal of Consumer Research. 20,* 257–270.

Kannan, J. & Miller, J. L. (2009). The positive role of negative emotions: Fear, anxiety, conflict and resistance as productive experiences in academic study and in the emergence of learner autonomy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(2), 144-154.

Kaplan, S. (1992). Environmental preference in a knowledge-seeking, knowledge-using organism. In J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.), *The*

adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture (pp. 581-598). New York: Oxford University Press.

Kensinger, E. (2007). Negative Emotion Enhances Memory Accuracy. *Current Directions in Psychological Science, 16*(4), 213-218.

King, R. & Areepattmannil, S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta Cognitive Strategies. *Journal of Pacific RIM Psychology, 8*(1), 18-27.

King, R.B. & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education, 29* (1), 81-100.

Kirkcaldy, B., Furnham, A. & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychology, 9,* 107–119.

Kraemer-Naser, L. A. (2012). *Does a safe social climate boost academic achievement? A discussion of literature demonstrating the relationship between peer aggression, school connectedness, pro-social skill development, and academic achievement*. Erie, PA: The Ophelia Project.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15,* 381–395.

Lam, U., Chen, W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It Feels Good to Learn Where I Belong: School Belonging, Academic Emotions, and Academic Achievement in Adolescents. *School Psychology International, 36*(4), 393-409.

Larson, R., Hecker, B., & Norem, J. (1985). Students' experience with research projects: Pains, enjoyment and success. *High School lournal, 69,* 61-9.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation.* New York: Oxford University Press.

Lee, P. C. (1983). Play as a means for developing relationships. In R. A. Hinde (Ed.), *Primate social relationships* (pp.82-89). Oxford: Blackwell.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of 'theory of mind.'. *Psychological Review.94*, 412–426.

Levenson, R. W. Human emotions: A functional view. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.

Levine, J. & Burgess, S.. (1997). Beyond general arousal: Effect of specific emotions on memory. *Social Cognition, 15,* 157-81.

Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 563-573). New York: Guilford Press.

Liljedahl, P. G. (2005). Mathematical discovery and affect: The effect of AHA! Experiences on undergraduate mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 36,* 219–235.

Linnenbrink-Garcia, E. A., Rogat, T. K. & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 13–24.

Linnenbrink, E. A., Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences, 11,* 213–230.

Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and secondary school learners' experience in England. *British Educational Research Journal, 37,* 247–264.

Lyubomirsky, S., Diener, E. & King, L. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness 34 Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803- 855.

Martin, A. J. (2003). *How to motivate your child for school and beyond.* Sydney: Bantam.

McInerney, D. M. & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology, 26,* 595–612.

McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education, 25*, 637–647.

McLeod, J. D. & Fettes, D. L. (2007). Trajectories of failure: The educational careers of children with mental health problems. *American Journal of Sociology, 113*(3), 653-701.

Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement". *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121-131.

Meinhardt, J. & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. *Cognition and Emotion, 17*(3), 477-500.

Mouratidis, A. & Michou, A. (2011). Self-Determined Motivation and Social Achievement Goals in Children's Emotions. *Educational Psychology, 31*(1), 67-86.

Nezlek, J. & Kuppens, P. (2008). Regulating Positive and Negative Emotions in Daily Life. *Journal of Personality, 76*(3). 561-580.

Nonis, S. & Hudson, G. (2006). Academic Performance of College Students: Influence of Time Spent Studying and Working. *Journal of Education for Business, 81*(3), 151-159.

Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions.* Cambridge, MA: Blackwell.

Op't Eynde, P. & De Corte, E. (2006). Accepting emotional complexity: A socioconstructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics, 63*(2), 193-207.

Orians, G. H. & Heerwagen, J. H. (1992). Evolved responses to landscapes. In J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 555-579). New York: Oxford University Press.

Ouano, J. A. (2011). Motivational antecedents of academic emotions in Filipino college students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20*, 127–132.

Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making? *Current Directions in Psychological Science. 7*, 91–98.

Papousek, I., Nauschnegg, K., Paechter, M., Lackner, H. K., Goswami, N. & Schulter, G. (2010). Trait and state positive affect and cardiovascular recovery from experimental academic stress. *Biological Psychology, 83*, 108-115.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *Annual. American Academy of Political and Social Sciences, 591*, 25–39.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611.

Pavlov, I. P. (1928). The normal activity and general constitution of the cerebral hemispheres. In *Society of Physicians of Finland, Apr, 1922, Helaingfors, Finland.* New York, NY: Liverwright Publishing Corporation.

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

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development (*pp. 143–163). Oxford, UK: Elsevier.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning* (Vol. 24). INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION.

Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583–597.

Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115–135.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in education* (pp. 13–36). San Diego, CA: Academic Press.

Pekrun, R. & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. Cooper & L. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 7 (pp. 153-200). UK, Chichester: Wiley.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36 – 48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–105.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K. & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping, 17*, 287–316.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, *88*(5), 1653-1670.

Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(4), 238-255.

Pels, T. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs.* Utrecht: Verwey-Jonkeer Instituut.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Proctor, C. L., Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: a review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 10*, 583–630.

Puca, R. M. & Schmalt, H.D. (1999). Task enjoyment: A mediator between achievement motives and performance. *Motivation and Emotion, 23*, 15-29.

Quinn, P. D. & Duckworth, A. L. (2007). Happiness and academic achievement: evidence for reciprocal causality. In *Poster Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society* Vol. 4, Washington, DC.

Rana, R. A. & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Educational Resources, 32*, 63–74.

Randler, C. (2009). Association between Emotional Variables and School Achievement. *International Journal of Instruction, 2*(2), 3-10.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Sene´ cal, C. B. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734–746.

Ray, R.D & Zaid, D. H. (2012). Anatomical insights into the interaction of emotion and cognition in the prefrontal cortex. *Neuroscience Biobehavioural Review, 36*(1), 479-501.

Reisenzein, R. (2001). Appraisal processes conceptualized from a schema-theoretic perspective. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 187–201). Oxford, UK: Oxford University Press.

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to

adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431.

Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, R. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' self-appraisals and academic engagement. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408–422.

Roseman, I.J. & Evdokas, A (2004) Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence. *Cognition and Emotion, 18*(1): 1-28.

Ryan, R. L. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist. 55*, 68–78.

Santrock, J. W. (2008). *Ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία.* Μετάφραση: Π. Γ. Χρούσος, Γ. Παπαδάτος. Αθήνα: Παρισιάνου.

Schaller, M. & Cialdini, R. B. (1990). Happiness, sadness, and helping: A motivational integration. In R. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* Vol. 2 (pp. 265-96). New York: Guilford Press.

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion, 23*(7), 1307-1351.

Schutz, P. A. & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 3–10). San Diego, CA: Academic Press.

Schwarz, N. & Bohner, G. (1996). Feelings and their motivational implications: Moods and the action sequence. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 119-145). New York: Guilford Press.

Schwartz, N. & Clore, G. L. (1996). Feelings and phenomenal experiences. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski. (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 433-465). New York: Guilford.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293-31.

Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R. & Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental Psychology, 39*, 470–483.

Stichting Lessen In Geluk (2016). Retrieved from URL: http://www.lesseningeluk.nl/lessen-in-geluk/

Simons, C. J. R., McCluskey-Fawcett, K. A. & Papini, D. R. (1986). Theoretical and functional perspective on the development of humor during infancy, childhood, and adolescence. In L. Nahemow, K. A. McCluskey-Fawcett, & P. E. McGhee (Eds.), *Humor and aging* (pp.53-77). San Diego CA: Academic Press.

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. & Wirthwein, L. (2015). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology, 6*, 1994.

Stichting Lessen In Geluk (2016). Retrieved from URL: http://www.lesseningeluk.nl/lessen-in-geluk/

Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M. & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology, 51*, 231–242.

Stiles, P. (2008). *The negative side of motivation: The role of shame.* Judge Business School, University of Cambridge.

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social. Indicator Research, 78*, 179–203.

Suldo, S. M., Shaffer, E. J. & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology. Quarterly, 23*, 56–69.

Suldo, S., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students' life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life, (8)*2, 169-182.

Titz, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen* (University students' emotions at learning). Münster: Waxmann.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: Vol 1 The positive affects.* New York: Springer.

Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*. *11*, 375–424.

Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M. & Thomas, C. (1998). Creating contexts for involvement in Mathematics. *Journal of Educational Psychology, 90*, 730–745.

Um, E. R., Song, H. & Plass, J. (2007). The effect of positive emotions on multimedia learning. In *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications 2007* (pp. 4176-4185). Chesapeake, VA: AACE.

Van der Beek, J. P. J., Van der Ven, S. H. G. & Kroesbergen, E. H. (2017). Self-Concept Mediates the Relation between Achievement and Emotions in Mathematics. *British Journal of Educational Psychology, 87*(3), 478-495.

Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20*, 118–126.

Villavicencio, F. T. & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 329–340.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology.76*, 820–838.

Williams, K. H., Childers, C. & Kemp, E. (2012). Stimulating and Enhancing Student Learning Through Positive Emotions. *Journal of Teaching in Travel and Tourism, 13*, 209-227.

Yusuf, A. (2002). Inter-relationship among Academic Performance, Academic Achievement and Learning Outcomes. *Journal of Curriculum and Instruction, 1-2*, 87-96.