

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

**Σχέση αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την
αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση μαθητών
Δημοτικού Σχολείου**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Μάριον Τσέλεπου

Επιβλέπων καθηγητής: Ανδρέας Μπρούζος

Ιωάννινα, Απρίλιος 2012

στον Πατσή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

SUMMARY

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό πλαίσιο

1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

1.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.1 Εισαγωγή – Ορισμοί

1.1.2 Περιγραφή των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης και εργαλεία μέτρησης

1.1.2.1 Μοντέλα Ικανότητας

1.1.2.1.1. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση τα μοντέλα ικανότητας

1.1.2.2. Μεικτά Μοντέλα

1.1.1.1.1 Το μεικτό μοντέλο του Bar-On

1.1.1.1.2 Το μεικτό μοντέλο του Goleman

1.1.1.1.3 Το μεικτό μοντέλο των Petrides και Furnham (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη)

1.1.2 Σχέση της συναισθηματική νοημοσύνης με την ηλικία και το φύλο

1.1.2.1 Σχέση της συναισθηματική νοημοσύνης με την ηλικία

1.1.2.2 Σχέση της συναισθηματική νοημοσύνης με το φύλο

1.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

1.3 ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

1.3.1 Ο όρος της αυτοεκτίμησης

1.3.1.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση

1.3.1.2 Αξιολόγηση του βαθμού αυτοεκτίμησης

1.3.1.3 Μοντέλα Αυτοεκτίμησης

1.3.2 Ο όρος της αυτοαντίληψης

1.3.3 Διαχωρισμός της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης

1.3.4 Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση

1.3.5 Αυτοεκτίμηση και φύλο

1.4 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ,

ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ. ΕΠΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ

ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1.4.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

1.4.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ -ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Έρευνα

2.1 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

2.2.1 Δείγμα

2.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία

2.2.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.3.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

2.3.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.3.3 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

2.3.3.1 Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα

2.3.3.2 Διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Δ' και της Ε' τάξης τους Δημοτικού Σχολείου

2.3.3.3 Διαφορές ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πόλεων

2.3.3.4 Διαφορές ανάμεσα στο βαθμό επίδοσης στα Ελληνικά όπως βαθμολογήθηκαν οι μαθητές από τους δασκάλους τους

2.3.3.5 Διαφορές ανάμεσα στο βαθμό επίδοσης στα Μαθηματικά όπως βαθμολογήθηκαν οι μαθητές από τους δασκάλους τους

2.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

2.4.1 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ

ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

2.4.2 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ -ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

2.4.3 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

2.4.4. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ (ΦΥΛΟ, ΤΑΞΗ, ΠΟΛΗ)

2.4.4.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

2.4.4.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΑΞΗ

2.4.4.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ

2.4.4.4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

2.4.4.5. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΑΞΗ

2.4.4.6. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ

2.4.4.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

2.4.4.8. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΑΞΗ

2.4.4.9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ

2.4.5 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

3.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

3.1 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

3.2 ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

4. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών της έρευνας

Πίνακας 2. Συσχετίσεις στις μεταβλητές της έρευνας

Πίνακας 3. t-test φύλο

Πίνακας 4. t-test τάξη-ηλικία

Πίνακας 5. t-test πόλη

Πίνακας 6. t-test Βαθμός στο μάθημα των Ελληνικών των δασκάλων

Πίνακας 7. t-test Βαθμός στο μάθημα των Μαθηματικών των δασκάλων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οκτώβριος 2009, το δημιουργικό ταξίδι προς τη γνώση ξεκινάει. Απρίλιο 2012 ολοκληρώνεται το ταξίδι αυτό με την εκπόνηση της μελέτης αυτής. Έχοντας τελειώσει την παρούσα μελέτη νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που όλο αυτό τον καιρό με στήριζαν και με τον δικό τους τρόπο βοήθησαν να φτάσω στο τέλος αυτού του ταξιδιού.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επόπτη καθηγητή μου κύριο Μπρούζο Ανδρέα, για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές, τους δασκάλους και τους μικρούς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Τους ευχαριστώ για την ανιδιοτελή και απλόχερη βοήθεια που μου προσέφεραν. Χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα άτομα του προσωπικού μου περιβάλλοντος, για την αμέριστη συμπαράσταση τους σε όλη αυτή την προσπάθεια. Αυτούς που ήταν από την αρχή μαζί μου στο ταξίδι αυτό, αλλά και αυτούς που έφυγαν νωρίτερα ή ήρθαν αργότερα στη διαδρομή. Ευχαριστώ πολύ τους γονείς μου και την αδελφή μου Ελίνα για το κουράγιο και την αισιοδοξία που μου έδιναν στις δύσκολες στιγμές αυτής της διαδρομής. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Βαγγέλη για την κατανόηση και την υποστήριξη που μου παρείχε όλο αυτό τον καιρό. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τις πολύ καλές μου φίλες Πέρσια, Νικολέτα, Ελένη, Αναστασία, Έλενα και Αντωνία, για τη στήριξη που μου παρείχαν, για την υπομονή που επέδειξαν και για τις στιγμές ξεγνοιασιάς που μου προσέφεραν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποτελέσει πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος για τον επιστημονικό κόσμο και έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες να μελετηθεί σε σχέση με άλλες παραμέτρους.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής μαθητών της Δ' και Ε' τάξης δημοτικού σχολείου με την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη και τη σχολική τους επίδοση.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 386 μαθητές Δημοτικών Σχολείων των Ιωαννίνων και του Νομού Πρεβέζης. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου αυτοαναφορών του Petride (TEIQue-CSF), αξιολογήθηκε η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Με το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο στα ελληνικά της Harter «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου», αξιολογήθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των μαθητών. Τέλος, με τεστ σχολικής επίδοσης αξιολογήθηκε η επίδοση των μαθητών στο μάθημα των Ελληνικών και των Μαθηματικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης όπως επίσης και με την αυτοεκτίμηση.

Από την άλλη, διαπιστώθηκε μικρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και τη σχολική επίδοσης των μαθητών, στο μάθημα των Ελληνικών και στο μάθημα των Μαθηματικών.

Αναφορικά με τη σχέση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης των παιδιών στο μάθημα των Ελληνικών, διαπιστώθηκε μικρή σχέση μεταξύ του βαθμού των Ελληνικών και της αθλητικής ικανότητα, της φυσικής εμφάνισης και της διαγωγής-συμπεριφοράς, της σχολικής ικανότητας, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στην αυτοεκτίμηση.

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά διαπιστώθηκε μικρή σχέση με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης όπως επίσης και με την αυτοεκτίμηση.

Τέλος χαμηλές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν και ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τους βαθμούς των δασκάλων , όπως επίσης και ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τους βαθμούς των δασκάλων.

Επιπλέον, ορισμένοι από τους δημογραφικούς παράγοντες που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα (φύλο, τάξη, πόλη) διαπιστώθηκε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτοεκτίμηση και στην επίδοση των παιδιών.

Ελπίζω η έρευνα αυτή να παροτρύνει και άλλους συναδέλφους να μελετήσουν το θέμα, λόγω του ότι ως εν ενεργεία δασκάλα καθημερινά διαπιστώνω πως οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους με επιπτώσεις στην επίδοση και στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

SUMMARY

The significance of emotional intelligence has constituted a field of exceptional interest for the scientific world and appreciable efforts have taken place so as it can be studied, concerning other parameters.

Aim of this particular research was to examine the relation of primary students with the self-esteem-self-concept and their school record. The present research was realised in 386 students of Primary Schools of Ioannina and the Prefecture of Preveza.

With the use of the self-report Petrides questionnaire (TEIQue-CSF), we evaluated emotional intelligence. With the translated questionnaire of Harter “Self-perception profile for children”, the self-esteem and self-concept of students were evaluated. Finally, with school record the record of students in the course Greek and Mathematics was evaluated.

According to the results of research, emotional intelligence is related considerably with their individual sectors of self-concept as also with self-esteem.

On the other hand, small cross-correlation between the emotional intelligence and school record of students, was realised in course of Greek and in Mathematics.

In regard to the relation self-esteem - self-concept and school record of children in the course of Greek, small relation was realised between the degree of Greek and the athletic faculty, natural appearance and conduct, and also between school faculty, in the relations with peers and self-esteem.

With regard to the record of students in the Mathematics estimated not only realised small relation was realised concerning certain individual sectors of self-concept and self-esteem.

Finally low cross-correlations were also realised between emotional intelligence and the degrees of schoolteachers, as well as between self-esteem and the degrees of schoolteachers.

Moreover, certain demographic factors that were studied in the particular research (sex, order, city) proved to an play important role in emotional intelligence, self-esteem and the record of children.

I hope this research prompts other colleagues to study this subject, because as I prache school teaching daily I realise how most students are not in a position to comprehend and to externalise their sentiments with repercussions in the record and in the picture that they have for themselves.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό πλαίσιο

1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

1.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.1 Εισαγωγή – Ορισμοί

Μελέτες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ουσιαστικά εμφανίστηκαν στις αρχές του 1990 (Mayer & Salovey & Caruso, 2004α. 2004β). Η μελέτη του επιστημονικού πεδίου της συναισθηματικής νοημοσύνης αρχικά ξεκίνησε μέσα στους κόλπους της ψυχολογίας, σήμερα όμως απασχολεί τους επιστήμονες στο χώρο της εκπαίδευσης, της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων και άλλων επιστημονικών πεδίων. (Mayer, 2001. Zeinder, Roberts, & Matthews, 2008).

Πολύ πριν εισαχθεί ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη ο Thorndike εισήγαγε τον όρο κοινωνική νοημοσύνη, ο οποίος έχει κοινά στοιχεία με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Newsome, Day & Catano, 2000). Θεωρούσε ότι η νοημοσύνη μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις διαστάσεις:

1. Κοινωνική: αφορά την ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να «διαχειριζόμαστε τους ανθρώπους».
2. Μηχανική: εννοεί την ικανότητα των ανθρώπων να χειρίζονται καταστάσεις και μηχανισμούς.
3. Αφηρημένη: να κατανοούμε σύμβολα και ιδέες.

Λόγω της ποικιλομορφίας όλων αυτών που ασχολήθηκαν με το πεδίο αυτό, παρατηρείται και μια ποικιλομορφία όσον αφορά τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να την μετρήσουμε καθώς επίσης και για την ακρίβειά της (Mayer, 2001. Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006. Salovey, Sluyter, 1997. Geher, 2004).

Οι ορισμοί για τη συναισθηματική νοημοσύνη ποικίλουν ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού. Επιπλέον οι ορισμοί ποικίλουν ανάλογα με το πως ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

Υπάρχουν πολλά ερωτήματα που απασχολούν τους ερευνητές. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα ή αποτελεί πράγματι ένα άλλο είδος νοημοσύνης (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000);

Οι Mayer, Caruso και Salovey (στο Πλατσίδου, 2005β) θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωση της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Άλλοι την ερμηνεύουν ως ένα συνδυασμό από κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητας προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας κι άλλοι την θεωρούν ως μια βασική παράμετρο για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης στο οποιοδήποτε πεδίο ενασχόλησης (Πλατσίδου, 2005β).

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2005β) οι διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μάλλον συμπληρωματικοί παρά ανταγωνιστικοί ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους, γιατί πολύ απλά προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη από μια

διαφορετική οπτική γωνία. Συγκεκριμένα θα μας απασχολήσουν οι ορισμοί που δίνουν οι Salovey & Mayer, ο Bar-On και ο Goleman.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη υπήρχε στην λογοτεχνία πολύ πριν γίνει η επίσημη αναφορά του από τους Salovey και Mayer το 1990 που ήταν οι ερευνητές αυτοί που είχαν κάνει και τις πρώτες εμπειρικές μελέτες (Carlos Perez & Petrides & Furnham, 2005. Schutte, Malouff, & Hall & Haggerty & Cooper & Golden & Dornheim, 1998. Locke, 2005). Οι προαναφερόμενοι όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να μπορεί να τα διαχωρίσει και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές ως οδηγό για τις πράξεις και τις σκέψεις του (Pouyioutas & Solomou & Ioannou, 2008).

Με άλλα λόγια η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος (Ulutas, Omeroglu, 2007. Geher, 2004).

Ο όρος έγινε ευρέως γνωστός από τον Daniel Goleman το 1995, με το βιβλίο του με τίτλο “ Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ”. Ο Goleman είχε κάνει εκτεταμένες επιστημονικές έρευνες για να αποδείξει ότι οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για επιτυχία στη ζωή τους σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, ανεξάρτητα των σκορ τους στα τεστ IQ (Jordan & Ashkanasy & Hartel, 2002. Goleman, 1995 . Newsome et al., 2000. O'Connor Jr. & Little, 2003). Σύμφωνα με τον Goleman, συναισθηματική νοημοσύνη είναι το να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, τις πράξεις μας, η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τα συναισθήματα των άλλων και να

συνάπτουμε σχέσεις (Yazıcı, Seyis & Altun, 2011). Υπογράμμισε ότι πολλές φορές η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο δυνατή και ισχυρή από τη γνωστική (Brackett, Mayer, 2003).

Σύμφωνα με τον Goleman τα δομικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης τα οποία μαθαίνονται και μπορούν να διδαχθούν είναι η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος, η παρακίνηση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων (Μπελεγρή, 2010. Γιασεμή, 2008).

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του πώς οι άνθρωποι αισθάνονται, συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν καθημερινά στη ζωή τους. Τα συναισθήματα είναι ουσιαστικά αυτά που «καθοδηγούν» τον άνθρωπο στη ζωή του, στον τρόπο που επικοινωνεί, παρατηρεί και επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται (Pouyioutas et al., 2008. Petrides & Furnham, 2000).

Οι Cooper και Sawaf ορίζουν ως συναισθηματική νοημοσύνη την ικανότητα να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή της ανθρώπινης ενέργειας. Από την άλλη ο Epstein θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την πνευματική ικανότητα που δεν απαιτεί μόνο την παρουσία συναισθημάτων αλλά και την κατανόηση της σημασίας τους (Yazıcı et al., 2001).

Σε γενικές γραμμές ορίζουμε συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να εκφράζουμε τα συναισθήματα μας, να τα αφομοιώνουμε στη σκέψη μας και να τα ρυθμίζουμε όσον αφορά τον εαυτό μας αλλά και τους άλλους (Mayer et al., 2004α. Lyons, Schneider, 2005. Geher, 2004).

Από τότε έχουν διατυπωθεί πολλά μοντέλα για να εξηγήσουν τη δομή της έννοιας και ακόμα περισσότερα είναι τα διάφορα τεστ, ερωτηματολόγια και κλίμακες που κατασκευάστηκαν για να μετρήσουν το πολυσυζητημένο πλέον EQ, όρο που εισήγαγε ο Bar-On κατά αντιστοιχία με το IQ (Τσιρογιαννίδου, 2010).

Ο Reuven Bar-On θεωρεί την κοινωνική ευφυΐα αλληλοσχετιζόμενες γι' αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες (Bar-On, 1997, σ.σ.14) και ορίζει τη συναισθηματική –κοινωνική νοημοσύνη (ΚΣΝ):

«..ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες».

Παρόλα αυτά οι κριτικές για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν παραλείπουν. Οι Davies, Stankov και Roberts (1998) αμφισβητούν την εγκυρότητα της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, λόγω του ότι θεωρούν ότι δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο της επιστημονικής ψυχολογίας και θα πρέπει να παραμείνει στο πεδίο της ψυχολογίας.

Επίσης οι Daus και Ashkanasy (2003) αναφέρουν ότι λόγω της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης, εμποδίζεται η καθιέρωση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως αναγνωρισμένης, εμπειρικής δομής με σημαντική εγκυρότητα.

Τέλος ο Locke (2005) υπογραμμίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια αβάσιμη έννοια λόγω του ότι μπορεί να γίνει αντιληπτή με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επιπλέον συμφωνεί και με άλλους ερευνητές που θεωρούν ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει υπεργενικευτεί.

Τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα με σκοπό τον ορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όλα αυτά τα μοντέλα την προσεγγίζουν ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: το γνωστικό δυναμικό, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2005α, σελ. 250). Υπάρχουν ερωτήματα σχετικά με το τι μετράνε όλα αυτά τα μοντέλα και κατά πόσο είναι αξιόπιστα (Brackett et al., 2003). Τα μοντέλα αυτά θα μας απασχολήσουν στην επόμενη ενότητα.

1.1.2 Περιγραφή των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης και εργαλεία μέτρησης

Σήμερα μπορεί να βρει κανείς στη βιβλιογραφία πολλά θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως στόχο να περιγράψουν αλλά και να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, σε αυτό το σημείο έγκειται και η διαφορά τους (Austin, 2004).

Ανάλογα με το πού θέτουν έμφαση για να ορίσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τα μοντέλα αυτά διακρίνονται στα μικτά μοντέλα (ability models) και στα μοντέλα ικανότητας (mixed-trait ability models) (Πλατσίδου, 2005α. Goldenber, Matheson & Mantler, 2006. Zeinder et al., 2008. Bar-On, Parker, 2000).

1.4.2.1 Μοντέλα Ικανότητας

Τα μοντέλα ικανότητας ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα που έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωση της, με άλλα είδη νοημοσύνης. Τα μοντέλα αυτά αναφέρονται στην αντικειμενική ή πραγματική συναισθηματική νοημοσύνη ενώ τα μικτά στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2005β).

Το μοντέλο που επικρατεί περισσότερο είναι αυτό που έχει προταθεί από τον Mayer και τους συνεργάτες του (Πλατσίδου, 2005α. Petrides et al, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γνωστική ικανότητα που έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωση της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης (Brackett, Rivers & Shiffman & Lerner & Salovey, 2006β . Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005).

Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Mayer και οι συνεργάτες του, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του (Πλατσίδου, 2005β. Mestre, Guil & Lopes & Salovey & Gil-Olarte, 2006. Qualter, Gardner & Whiteley, 2007. Chan, 2003; Βλαχάκη, 2006. Ulutas et al., 2007. Bar-On et al., 2000).

Όπως υποστηρίζουν οι Mayer και οι συνεργάτες του (στο Πλατσίδου, 2005β. MacCann, Fogarty & Zeinder & Roberts, 2011. Mayer, Caruso & Salovey, 1999. Salovey, Mayer & Caruso, 2002. Warwick, Nettelbeck, 2004. Βλαχάκη, 2006. Geher,

2004) η συναισθηματική νοημοσύνη παρόλο που λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει τις ικανότητες αντιλήψης και διαχείρισης των συναισθημάτων, της αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, στην κατανόηση των συναισθημάτων και στη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο των προσωπικών όσο και των άλλων ανθρώπων.

1.1.2.2.1. Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση τα μοντέλα ικανότητας

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2005α) στα μοντέλα ικανότητας η συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιείται η μέτρηση της επίδοσης των ατόμων σε έργα που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τα οποία βαθμολογούνται με αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια, όπως ακριβώς συμβαίνει και στα τεστ γνωστικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2005β. Goldenber et al., 2006).

Στα τεστ MEIS και MSCEIT που κατασκεύασαν ο Mayer και οι συνεργάτες του, ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις συναισθηματικού κυρίως περιεχομένου και στη συνέχεια βαθμολογείται ανάλογα με την επίδοση του (Πλατσίδου, 2005α. Carlos Perez et al., 2005. Ciarrochi et al., 2000).

Πρώτα, κατασκεύασαν το Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), στο οποίο ορισμένες υποκλίμακες του είχαν χαμηλή εγκυρότητα καθώς επίσης υπήρχαν και κάποια προβλήματα στη βαθμολόγηση του. Αργότερα ανέπτυξαν το Mayer – Salovey –

Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), το οποίο ήταν μια πιο βελτιωμένη έκδοση του προηγούμενου (Conte, 2005).

Τα τέσσερα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης που αξιολογεί η κλίμακα αυτή είναι (Brackett, Mayer & Warner, 2004. Barlow, Qualter, & Stylianou, 2010):

1. Να δέχομαι τα συναισθήματα.
2. Να χρησιμοποιώ τα συναισθήματα στον τρόπο σκέψης.
3. Να κατανοώ τα συναισθήματα.
4. Να χειρίζομαι τα συναισθήματα.

Σύμφωνα με τους Carlos Perez και των Petrides και Furnham (2005) έχει ασκηθεί κριτική στα εργαλεία μέτρησης της αντικειμενική συναισθηματικής νοημοσύνης λόγω του ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να θέτουν ποιες είναι σωστές και ποιες οι λάθος ερωτήσεις στα τεστ. Άλλοι υποστηρίζουν ότι κατά την πάροδο του χρόνου έχει σημειωθεί πρόοδος.

Παρόλα αυτά και η μέθοδος των αυτό-αναφορών έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση αυτό το μοντέλο (Πλατσίδου, 2005β). Η σχέση όμως ανάμεσα στις αυτό-αναφορές και την αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αρκετά χαμηλή. Η σχέση αυτή είναι μια ένδειξη ότι οι δύο διαφορετικές μέθοδοι ουσιαστικά αντανακλούν διαφορετικές πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.1.2.3. Μεικτά Μοντέλα

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2005α), τα μεικτά μοντέλα ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές-συναισθηματικές και κοινωνικές-δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης στο όποιο πεδίο δραστηριότητας.

Στα μεικτά μοντέλα η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται κυρίως με βάση την αντίληψη που έχουν γι' αυτή τα ίδια τα άτομα. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται διάφορα ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών για τη μέτρηση της γενικής αλλά και των επιμέρους διαστάσεων της (Πλατσίδου, 2005α). Με αυτό τον τρόπο φαίνονται και διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου (Bastian et al., 2005).

Πιο συγκεκριμένα τα άτομα απαντούν σε ερωτήσεις ή βαθμολογούν δηλώσεις σε μια κλίμακα αξιολογώντας το βαθμό στον οποίο οι δηλώσεις αυτές ανταποκρίνονται σ' αυτό που οι ίδιοι πιστεύουν για τον εαυτό τους (Zeinder et al., 2002. Austin, 2005).

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στα μεικτά μοντέλα του Bar-On, του Goleman και των Petrides και Furnham.

2.4.3.1.1 Το μεικτό μοντέλο του Bar-On

Το μοντέλο συναισθηματικής-κοινωνικής συναισθηματικής (Emotional-Social Intelligence -ESI) του Bar-On διαφοροποιείται από τα μοντέλα ικανότητας, λόγω του

ότι συνδυάζει πνευματικές ικανότητες με άλλα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται από τις πνευματικές (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006).

Ο Bar-On ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη μια σειρά από γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις (Πλατσίδου, 2004. Βλαχάκη, 2006).

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, όπου η κάθε κατηγορία περικλείει ένα αριθμό επιμέρους δεξιοτήτων. Αυτές οι κατηγορίες είναι οι εξής (Πλατσίδου, 2004. Carlos Perez et al., 2005. Mayer et al., 1999. Bar-On et al., 2000. Geher, 2004):

α) Ενδοπροσωπικές ικανότητες: περιλαμβάνουν δεξιότητες της συναισθηματικής αυτό-ενημερότητας, της θετικής διεκδίκησης, του αυτοσεβασμού, της διατύπωσης του ατομικού δυναμικού και της ανεξαρτησίας.

β) Διαπροσωπικές Ικανότητες: αφορούν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα.

γ) Ικανότητα προσαρμογής: αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων.

δ) Διαχείριση του άγχους: περικλείει τις δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία.

ε) Γενική διάθεση: αναφέρεται στην ευτυχία και την αισιοδοξία. Η τελευταία κατηγορία ικανοτήτων δεν είναι ανεξάρτητη, αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητής για τη διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι συγκεκριμένες ικανότητες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο αυτό έχουν επιλεγεί καθώς είναι πιο πιθανό να προβλέψουν την επιτυχία των ατόμων στη ζωή (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Η εμπειρική διερεύνηση του μοντέλου αυτού έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής, ενώ αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες φαίνεται να έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες, ενώ οι άντρες έχουν καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2004).

Ο Bar-On ανέπτυξε το Emotional Quotient Inventory (EQ-i), το οποίο διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του μοντέλου (Fernandez-Berrocal et al, 2006). Το εργαλείο αυτό είναι ένα εργαλείο μέτρησης αυτό-αναφορών, το οποίο μετράει συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη συμπεριφοράς. Έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 30 χώρες (Fernandez-Berrocal et al, 2006. Esturgo-Deu, Sala-Roca, 2010). Στο εργαλείο αυτό παρουσιάζονται και οι σχέσεις της ηλικίας, του φύλου και της εθνικότητας στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Το EQI Reuven Bar-On test απευθύνεται σε ενήλικες και είναι μια κλίμακα αυτό-αναφορών και χρειάζεται περίπου τριάντα λεπτά για να συμπληρωθεί (Conte, 2005). Το κάθε άτομο καλείται να απαντήσει σε αυτό το ερωτηματολόγιο, στο οποίο υπάρχουν 15 υποκλίμακες που υπάγονται στα 5 χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αργότερα ανέπτυξε και το Emotional Quotient Inventory Youth Version

(EQIjn) για παιδιά. Υπάρχουν δύο εκδόσεις για τα παιδιά. Το πρώτο αφορά παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών και περιέχει 60 ερωτήσεις. Το δεύτερο είναι σε μικρότερη έκδοση αφού περιέχει 30 ερωτήσεις και αφορά παιδιά ηλικίας 6-10 ετών (Esturgo-Deu, et al., 2010. Shutte et al., 1998).

Παρόλα αυτά έχει ασκηθεί κριτική σε αυτό το μοντέλο από ορισμένους ερευνητές. Οι Petrides και Furnham (2001) ασκούν κριτική στις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου του Bar-On, λέγοντας ότι αυτό βασίζεται ως επί το πλείστον σε ερωτήσεις αυτό-αναφορών και όχι τόσο σε ερωτήσεις που αφορούν ικανότητες, γεγονός που θίγει την αξιοπιστία του μοντέλου του Bar-On. Ακόμη οι ίδιοι ερευνητές (2010) τονίζουν τέτοιες αυτό-αξιολογήσεις απλά αντικατοπτρίζουν προσωπικές αντιλήψεις-προσδοκίες παρά ικανότητες ή εμπειρίες, με αποτέλεσμα να τίθεται σοβαρό θέμα αξιοπιστίας του συγκεκριμένου μοντέλου. Επίσης οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) αναφέρουν ότι το μοντέλο αυτό δεν εξηγεί με ποια κριτήρια επιλέγονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να περικλείονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.4.3.1.2 Το μεικτό μοντέλο του Goleman

Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη της καρδιάς και περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται. Να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να

παρεμποδίζουν την ικανότητα του για ορθή σκέψη, και τέλος, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Yazici et al., 2011. Locke, 2005. Bar-On et al., 2000).

Η παραπάνω θεώρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει ως πτυχές της, την ενσυναίσθηση, τα κίνητρα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman αποτελείται από τους εξής τομείς ικανοτήτων (Carlos Perez et al., 2005. Geher, 2004): γνώση των συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων, κινητοποίηση του εαυτού, αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους και διαχείριση των σχέσεων. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την επιτυχία στο σπίτι, στο σχολείο ή στη δουλειά το ίδιο ή και καλύτερα από τον δείκτη νοημοσύνης.

Ο Goleman για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατασκεύασε το Emotional Competence Inventory (ECI), το οποίο περιλαμβάνει 110 στοιχεία τα οποία αξιολογούν τους εξής τέσσερις παράγοντες (Conte, 2005):

1. Επίγνωση του εαυτού
2. Κοινωνική επίγνωση
3. Διαχείριση του εαυτού
4. Κοινωνικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον Petrides (2010), το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύσκολο να αποτιμηθεί επιστημονικά, επειδή στηρίζεται σε αβάσιμους ισχυρισμούς και σε ανεκδοτολογικές αποδείξεις. Όμως, κατά τον Petride, το έργο του Goleman δεν αποτελεί επιστημονική έκδοση και ως εκ τούτου

δεν μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε από επιστημονική σκοπιά. Και οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) ασκούν κριτική στο μοντέλο του Goleman, στο ίδιο πνεύμα με την κριτική τους για τα μεικτά μοντέλα.

Μεγάλος αριθμός ερευνητών έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την διανοητική ευφυΐα, την ακαδημαϊκή επίδοση, την ηλικία και το φύλο των ατόμων (Austin, 2005).

2.4.3.1.3 Το μεικτό μοντέλο των Petrides και Furnham (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη)

Οι Petrides και Furnham (2004α. Carlos Perez et al., 2005) κάνουν λόγο για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα (trait emotional intelligence ή emotional self-efficacy) ή συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (ability Emotional Intelligence cognitive-emotional ability). Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι αυτοί οι δύο όροι αφορούν δύο διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και η διαφορά τους έγκειται στο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Warwick et al., 2004).

Σύμφωνα με τον Petrides και τους συνεργάτες του, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ομάδα από αυτοαντιλήψεις και διαθέσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις αυτοαντιλαμβανόμενες ικανότητες, η οποία τοποθετείται στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχικής δομής της προσωπικότητας. Επομένως η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, καθώς αποτελείται από παράγοντες που αποτελούν διαστάσεις της

(Petrides & Furnham, 2001. Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007α. Petrides, 2010. Mavroveli & Petrides & Shove & Whitehead, 2008. Geher, 2004).

Ο ορισμός που δίνουν οι ερευνητές για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο (Petrides & Furnham, 2001). Σύμφωνα με τον Petrides (2010), το μοντέλο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης αναγνωρίζει την έμφυτη υποκειμενικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης αυτή είναι και η κύρια διαφορά του μοντέλου αυτού με το μοντέλο ικανότητας (Mavroveli et al., 2008. Geher, 2004) .

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2006), η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την εικόνα που έχει κανείς για τον τρόπο λειτουργίας των συναισθημάτων του, την ικανότητα αυτοπαρακολούθησης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και τη δυνατότητα να ρυθμίζει ανάλογα την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική δραστηριότητα του, και εμπεριέχει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, η οποία μπορεί να αφορά στο γνωστικό, κοινωνικό ή πραξιακό πεδίο (Geher, 2004).

Η έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά απαρτίζεται από επιμέρους παράγοντες. Οι αυτοί είναι οι εξής (Petrides et al., 2007α. Petrides, Sangareau & Furnham & Frederickson, 2006. Carlos Perez et al., 2005. Petrides, 2010; Gardner, Qualter, 2010):

α) Προσαρμοστικότητα: τα άτομα είναι ευέλικτα και ευπροσάρμοστα σε νέες συνθήκες.

β) Διεκδικητικότητα: πρόκειται για δυναμικά άτομα, που είναι ικανά να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.

γ) Συναισθηματική αντίληψη: αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων.

δ) Συναισθηματική έκφραση: είναι ικανά στο να μοιράζονται τα συναισθήματά τους με τους άλλους ανθρώπους.

ε) Χειρισμός συναισθημάτων των άλλων: είναι ικανά στο να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.

στ) Ρύθμιση συναισθημάτων: τα άτομα αυτά είναι ικανά στο να ελέγχουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.

ζ) Χαμηλή παρορμητικότητα: είναι λιγότερο πιθανό να ενδώσουν στις ακατανίκητες επιθυμίες τους.

η) Σχέσεις: τα άτομα αυτά είναι περισσότερο ικανά στο να διατηρούν τις προσωπικές τους σχέσεις.

θ) Αυτοεκτίμηση: τα άτομα αυτά αυτοχαρακτηρίζονται ως επιτυχημένα και με αυτοπεποίθηση.

ι) Παρακίνηση του εαυτού: τα άτομα αυτά είναι λιγότερο πιθανό να παραιτηθούν μπροστά στις δυσκολίες της ζωής.

κ) Κοινωνική συνείδηση: είναι άτομα με αυξημένες κοινωνικές ικανότητες.

λ) Διαχείριση άγχους: άτομα ικανά στο να αντιστέκονται στην ασκούμενη πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος.

μ) Ενσυναίσθηση: τα άτομα ικανά στο να λαμβάνουν υπόψη την οπτική πλευρά των άλλων ανθρώπων.

ν) Ευτυχία: αυτά τα άτομα δείχνουν να είναι ικανοποιημένα με τη ζωή τους.

ξ) Αισιοδοξία: έχουν την τάση να εστιάζουν στην αισιόδοξη πλευρά της ζωής.

Οι Petrides και Furnham (2001), εντόπισαν στα πιο προβεβλημένα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία αποτέλεσαν και τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το δικό τους μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν (TEIQue) για να μετρήσει την έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, έτσι όπως αυτοί την όρισαν, περιλαμβάνει τέσσερις γενικούς παράγοντες, που είναι οι εξής: α) ευεξία (well being), β) αυτοέλεγχος (self-control), γ) συναισθηματικότητα (emotionality) και δ) κοινωνικότητα (sociability) (Carlos Perez et al., 2005).

Η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά, όπως μετράται σύμφωνα με το TEIQue – CF, απαρτίζεται από τους εξής επιμέρους παράγοντες (Mavrovelli et al., 2008): α) Προσαρμοστικότητα β) συναισθηματική διάθεση γ) έκφραση των συναισθημάτων δ) αντίληψη των συναισθημάτων ε) ρύθμιση των συναισθημάτων στ) χαμηλή παρορμητικότητα ζ) σχέσεις με συνομήλικους η) αυτοεκτίμηση θ) παρακίνηση του εαυτού.

Η μέτρηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο του Petrides και των συνεργατών του γίνεται με το Trait Emotional Intelligent Questionnaire (TEIQue) το οποίο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών (Cooper, & Petrides, 2010).

Το TEIQue αποτελείται από 153 προτάσεις (κλίμακα Likert 7 σημείων) και απαρτίζεται από τις 15 διαστάσεις και τους 4 παράγοντες που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Εκτός από το TEIQue, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες, υπάρχει και το TEIQue – AF (για εφήβους 13-17 ετών), το TEIQue –CF (για παιδιά 8-12 ετών) και το TEIQue – 360 (τεστ αναφορών άλλων). Για καθέ ένα από τα παραπάνω ερωτηματολόγια υπάρχει και η σύντομη εκδοχή. Το TEIQue έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Petrides, Pita και Kokkinaki (2007α) (Petrides, 2001. Petrides & Furnham, 2003. Carlos Perez et al, 2005. Mikolajczak, Luminet & Leroy & Roy, 2007).

Η έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογές σε χώρους όπως είναι η κλινική ψυχολογία, η εκπαιδευτική ψυχολογία και η οργανωτική-επιχειρησιακή ψυχολογία (Mavrovelli et al., 2008).

Τα πλεονεκτήματα της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα μπορούν να συνοψιστούν τα εξής σημεία (Petrides, 2010. Cooper et al., 2010):

- Αναγνωρίζει την υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας.
- Μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς κλάδους της ψυχολογίας.

- Δεν δεσμεύεται στη χρήση συγκεκριμένων ψυχομετρικών εργαλείων, καθώς αποτελεί μια πλατφόρμα για την ερμηνεία οποιουδήποτε τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Μπορεί εύκολα να επεκταθεί σε συγγενικές περιοχές (για παράδειγμα κοινωνική νοημοσύνη), και δεν περιορίζεται σε ένα ιδιόμορφο μοντέλο.

Η κυριότερη κριτική που έχει ασκηθεί στην έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά στην επικάλυψη που υπάρχει με παράγοντες της προσωπικότητας και στο γεγονός ότι είναι δυσδιάκριτη από τις περισσότερες δομές της προσωπικότητας (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004β. Mayer et al., 2008). Ασκώντας κριτική στα μεικτά μοντέλα οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) αναφέρουν ότι τα μοντέλα αυτά δεν παρέχουν καμία εξήγηση για το ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες περικλείονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επομένως, κατά τους ερευνητές αυτούς, οι κλίμακες μέτρησης των μικτών μοντέλων μετράνε μεταβλητές που σχετίζονται με άλλες περιοχές της προσωπικότητας, και έτσι αντιπροσωπεύουν γενικότερα χαρακτηριστικά. Κάποιοι ερευνητές ασκούν κριτική σ' αυτό στο μοντέλο λόγω του ότι το θεωρούν πιο γενικό αφού επικεντρώνεται κυρίως σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και σε προσωπικές μεταβλητές όπως η παρορμητικότητα και η ενσυναίσθηση (Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Κριτικά έχει ασκηθεί και στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων από την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με κλίμακες αυτό-αναφοράς. Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί

να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλοεπικάλυψη που υπάρχει μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την προσωπικότητα (Mayer et al., 2008).

Κριτική έχει ασκηθεί από διάφορους ερευνητές και στο εργαλείο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης TEIQue. Σύμφωνα με τον Tsaousis (2008) ο κυριότερος περιορισμός που αφορά το TEIQue είναι ότι οι περισσότερες κλίμακες που περιλαμβάνει επικαλύπτονται με δομές της προσωπικότητας, αλλά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά και μεταγνωστικές δομές (για παράδειγμα αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος), και φαίνεται ότι αποτελεί έναν συγκεκριμένο συνδυασμό από εξειδικευμένα χαρακτηριστικά τα οποία ωστόσο φαίνονται ασυσχέτιστα με το συναίσθημα.

Τέλος οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) ασκούν κριτική στο μοντέλο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των Petrides και Furnham, για τη χρήση του όρου trait. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι ο όρος trait (χαρακτηριστικό) είναι παραπλανητικός, καθώς ως χαρακτηριστικό συνήθως ορίζεται ένα κληρονομικό χαρακτηριστικό ή μια ξεχωριστή οντότητα.

Υπερασπιζόμενοι την έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης οι Petrides, Pita και Kokkinaki (2007α), υποστηρίζουν ότι αυτή αποτελεί διακριτό και σύνθετο χαρακτηριστικό που λειτουργεί συμπληρωματικά με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Επομένως, η οποιαδήποτε επικάλυψη με χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν θα πρέπει ούτε να μας ξαφνιάζει ούτε να μας προβληματίζει. Η συμβολή της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης,

έγκειται στο ότι μπορεί να εντοπίζει τις ατομικές διαφορές στην αυτό-αξιολόγηση του συναισθήματος και να συμβάλλει στην κατανόηση τους. Έρευνες εξάλλου δείχνουν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για μια σειρά αποτελεσμάτων, ακόμα και μετά τον έλεγχο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Petrides, Perez-Gonzalez & Furnham, 2007β).

2.4.4 Σχέση της συναισθηματική νοημοσύνης με την ηλικία και το φύλο

2.4.4.1 Σχέση της συναισθηματική νοημοσύνης με την ηλικία

Τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί κυρίως σε ενήλικους πληθυσμούς και λιγότερο σε παιδιά και εφήβους, λόγω μεθοδολογικών δυσκολιών στη μέτρηση (Πλατσίδου, 2005α. Πλατσίδου, 2005β).

Όλα τα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004; Πλατσίδου, 2005α). Ο Bar-On (στο Πλατσίδου, 2005β) υπογραμμίζει ότι γενικότερα οι ερευνητές που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής.

Ο Kafetsios (2004) διαπίστωσε ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα παρουσιάζουν υψηλότερη αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Mayer και οι συνεργάτες του (στο Πλατσίδου, 2005α) διαπίστωσαν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης κυρίως σημειώνεται στα πρώτα χρόνια της νεότητας.

2.4.4.2 Σχέση της συναισθηματική νοημοσύνης με το φύλο

Αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών έχει αποτελέσει και η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η σχέση αυτή παρατηρείται από την παιδική ηλικία και συνεχίζονται και στην ενήλικη ζωή (Sanchez-Nunez, Fernandez-Berrocal & Montanes & Latorre, 2008).

Οι έρευνες που έχουν διερευνήσει αυτή τη σχέση παρουσιάζουν συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα. Υπάρχουν έρευνες που κάνουν λόγο για μη διαφοροποίηση των δύο φύλων στη συναισθηματική νοημοσύνη, και άλλες που αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών.

Σε γενικές γραμμές οι διαφορές που έχουν παρατηρηθεί ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μικρής έκτασης και αφορούν ορισμένες επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι διαφορές που έχουν παρατηρηθεί στις διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναφέρονται κυρίως σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτό-αναφορών (Πλατσίδου, 2005α).

Αρκετές είναι οι έρευνες που διαπιστώνουν την ύπαρξη διαφορών στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα δύο φύλα (Πλατσίδου, 2004. Πλατσίδου, 2005β. Petrides & Furnham, 2000).

Το μεγαλύτερο πλήθος των ερευνών που διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα κάνουν λόγο για υπεροχή των κοριτσιών στην αναγνώριση, στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και στην διαπροσωπική επικοινωνία. Παρόλα αυτά όμως τα

κορίτσια πολλές φορές είναι ασταθή και ευέξαπτα (Mavrovelli et al., 2008. Πλατσίδου, 2005α. Sanchez-Nune et al., 2008).

Τα αγόρια από την άλλη είναι πιο καλοί στην διαχείριση συναισθημάτων, όπως για το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ότι οι γυναίκες. Ορισμένες έρευνες όπως του Bar-On, των Petrides και Furnham (στο Πλατσίδου, 2005α) αποδίδουν τις διαφορές αυτές στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, λόγω του ότι δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική επισκόπηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη, μπορούμε να προχωρήσουμε στη διερεύνηση της σχολική επίδοσης παιδιών σχολικής ηλικίας.

1.5 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Χωρίς αμφιβολία η εκπαίδευση αποτελεί σήμερα το πιο πολυσυζητημένο πεδίο. Σήμερα η συζήτηση για τη σχολική επίδοση των μαθητών έρχεται συνεχώς στο προσκήνιο λόγω των εξελίξεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της συνεχόμενης ανάπτυξη της τεχνολογίας και, της όλο και περισσότερο απαιτητικής κατάρτισης των μαθητών (Yazici et al., 2011. Manley, 2009).

Αναμφισβήτητα, κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από τη σχολική διαδικασία οι μαθητές αναπτύσσονται συναισθηματικά, κινητικά και διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Γίνονται ενεργά, κριτικά μέλη της κοινωνίας μας, έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της

εκάστοτε εποχής. Καλούνται όμως να γίνουν μέλη της αποκαλούμενης «κοινωνίας επιδόσεων» (Κωνσταντίνου, 2006, Αθανασίου, 2000β). Μέσα στους κόλπους του σχολείου οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους ενώ παράλληλα αφομοιώνουν και τις απαραίτητες γνώσεις (Τζάνη, 1988).

Οι απαιτήσεις που υπάρχουν είναι μεγάλες, λόγω του ότι η εκπαίδευση είναι μια πολυσύνθετη και δυναμική διαδικασία, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως οικονομικούς, πολιτικούς, ιδεολογικούς, πολιτισμικούς, εκκλησιαστικούς, κοινωνικούς, τεχνοκρατικούς, οι οποίοι προσπαθούν να την καθορίσουν και να την προσδιορίσουν ανάλογα με τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα τους (Κοσσυβάκη, 2005, σελ.288)

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στην αρχή της δεκαετίας του 1970 χρησιμοποιούσε μεταρρυθμιστικό λεξιλόγιο, με όρους όπως «ισότητα ευκαιριών», «κοινωνική δικαιοσύνη». Από τη δεκαετία του 1980 όμως μετά την επικράτηση του φιλελευθερισμού το μεταρρυθμιστικό λεξιλόγιο άλλαξε ριζικά και όροι όπως «παραγωγικότητα», «ανταγωνιστικότητα» και «αξιολόγηση» εισάγονται (Πυργιωτάκης, 2000). Όλη αυτή η αλλαγή αναπόφευκτα επηρέασε και το σχολικό σύστημα.

Έτσι σιγά-σιγά το εκπαιδευτικό σύστημα εισάγει συχνές εξετάσεις και την αξιολόγηση των μαθητών. Το παιδί αμέσως μόλις εισέρχεται στο σχολικό χώρο κρίνεται από ένα σύστημα βαθμολογίας που το ακολουθεί σε όλη του τη σχολική ζωή. Η βαθμολόγηση αυτή θα διαμορφώσουν τόσο το μέλλον του μαθητή αλλά και τη σχολική του ζωή (Πυργιωτάκης, 2000. Μεγάρη, 2008. Αθανασίου, 2000β. Κασσωτάκη, 1997).

Στη Νιγηρία, η εκπαίδευση θεωρείται το πιο σημαντικό μέσο για αλλαγή και εθνική ανάπτυξη. Παρόλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, το μεγαλύτερο πρόβλημα του εκπαιδευτικού τους συστήματος είναι η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών (στο Ogundukun, Adeyemo, 2010).

Ο Murray (Steinmayr, Spinath, 2009), υπογραμμίζει ότι η ανάγκη για επίδοση-εκπλήρωση είναι μία από τις μεγαλύτερες ανθρώπινες ανάγκες, είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας μας.

Ο McClelland και οι συνεργάτες του (στο Steinmayr, Spinath, 2009) επεκτείνοντας τη θέση του Murray για την επίδοση, τονίζουν ότι αυτή η ανάγκη είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής σύγκρουσης μεταξύ της ελπίδας για να επιτύχουν και της επιθυμίας να αποφύγουν την αποτυχία.

Από τη μία η ελπίδα για επιτυχία σχετίζεται με θετικά συναισθήματα και την πεποίθηση για επιτυχία. Ο φόβος για αποτυχία από την άλλη σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα και ότι η επιτυχία είναι κάτι το μακρινό.

Σύμφωνα με τον Osokoya (στο Ogundukun, Adeyemo, 2010), επίδοση είναι το τελικό αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Επιτυγχάνοντας ένα υψηλό επίπεδο σχολικής επίδοσης είναι ακριβώς αυτό που κάθε γονέας και εκπαιδευτικός ελπίζει για τα παιδιά του.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2006) η σχολική επίδοση των μαθητών πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης, η παιδαγωγική της έννοια

προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης και οφείλει να είναι προσδιορισμένη στις βασικές αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης

Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έχουν την εύνοια τόσο των δασκάλων τους όσο και των γονιών τους. Αντίθετα οι αδύναμοι μαθητές συναντούν την αδιαφορία των γονιών τους και τον ψόγο των δασκάλων τους.

Δυστυχώς η χαμηλή σχολική επίδοση παρεμποδίζει τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να καλύψουν την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, ασχολούνται περισσότερο με τον γνωστικό τομέα παρά με την ψυχοπνευματική καλλιέργεια των μαθητών (Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 221, Αθανασίου, 2000β).

Η επίδοση των μαθητών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως από το ενδοσχολικό κλίμα, τις διαδικασίες μάθησης που επιλέγονται, τους διάφορους οργανωτικούς παράγοντες, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, από το κλίμα που δημιουργεί μέσα στην τάξη και ενδοπροσωπικούς παράγοντες (Πυργιωτάκης, 2000. Petrides, Chamorro – Premuzic & Frederickson & Furnham, 2005. Αθανασίου, 2000β). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες του και ο τρόπος που αντιμετωπίζει ξεχωριστά τον κάθε μαθητή επιδρά ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά στην επίδοση του μαθητή.

Εκτός όμως από τους ενδοσχολικούς παράγοντες, υπάρχουν και εξωσχολικοί που δρουν καταλυτικά στην επίδοση των μαθητών. Ο Πυργιωτάκης (2000) χαρακτηριστικά επισημαίνει τα βιογραφικά στοιχεία των μαθητών (ασθένειες, βιώματα, ψυχική υγεία, συνθήκες διαβίωσης) και τις επιδράσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος. Η οικογένεια με

τον κοινωνικο-πολιτιστικό της περίγυρο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση και την πρόοδο του μαθητή. Διαμορφώνει θετική ή αρνητική αντίληψη για το σχολείο και με τον τρόπο αυτό προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά και παρέχει ή στερεί κίνητρα μάθησης (Πυργιωτάκης, 2000, σ.σ. 222. Φλουρής, 1989. Αθανασίου, 2000β).

Για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών υπάρχουν τα τεστ δυνατότητας, τα οποία δείχνουν τι είναι πιθανόν να πετύχει το άτομο στο μέλλον και τα τεστ επίδοσης που δείχνουν τι έχει πετύχει το άτομο μέχρι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Τσιμπούκης, 1979. Τζάνη, 1988; Petrides et al., 2005. Κασσωτάκη, 1997).

Τα τεστ επίδοσης, είναι αυτά που καθημερινά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αξιολογούνται στην ήδη διδακτέα ύλη του σχολικού προγράμματος (Τζάνη, 1988)

Το σχολείο είναι αναπόσπαστο κομμάτι αλλά και δημιουργήμα της κοινωνίας, όπου ο κάθε μαθητής αξιολογείται ανάλογα με την επίδοση του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, κυρίως στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Πολλές φορές όμως αγνοούνται οι παιδαγωγικοί και οι διδακτικοί προσανατολισμοί του και κυρίως οι επιδόσεις του μαθητή σε τομείς όπως είναι η κοινωνική δράση, η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση, η ευαισθησία του για το περιβάλλον και η ατομική και συλλογική συγκίνηση (Κωνσταντίνου, 2006. Κασσωτάκη, 1997).

Τέλος, εύστοχα ο Πυργιωτάκης (2000) υπογραμμίζει ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα με τη δική της προσωπική αξία. Ο εκπαιδευτικός, οι γονείς και η κοινωνία θα πρέπει να κατανοήσουν ότι πέρα από τους βαθμούς υπάρχει και η προσωπική αξία του ανθρώπου και αυτήν οφείλουμε πρωτίστως να διαφυλάξουμε.

1.6 ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

1.3.1 Ο όρος της αυτοεκτίμησης

Τα τελευταία 45 χρόνια ο όρος αυτοεκτίμηση κατέχει σημαντική θέση στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας. Σε περισσότερα από 6,500 άρθρα συναντούμε τον όρο αυτοεκτίμηση. Σημαντικό είναι λοιπόν να ξεκαθαρίσουμε τι εννοούμε με τον όρο αυτοεκτίμηση σύμφωνα με την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Rosenberg, Schoenbach & Schooler & Rosenberg, 1995. Ciarrochi, Heaven & Davies, 2007).

Με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό που μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Τα άτομα ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση που έχουν για τον εαυτό τους, θεωρούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ή στην αντίθετη περίπτωση χαμηλή αυτοεκτίμηση (Γεωργογιάννης, 2007, σελ.89. Baumeister & Leary, 2000. Walz, Bleuer, 1992).

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αυτοεκτίμηση ως το σύνολο των σκέψεων που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Η σημασία της είναι μεγάλη, λόγω του ότι βρίσκεται στο επίκεντρο της προσωπικότητας του ατόμου (Youngs, 1992). Η αυτοεκτίμηση είναι μια κοινωνική εμπειρία, η οποία προκύπτει από τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιγυρου. Με λίγα λόγια είναι το πώς το άτομο αξιολογεί την αυτοαντίληψη του (Ταχματζίδης, 2009. Γιαννέλος, 2004. Γουβιάς, 2003). Αυτό αφορά την γενική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) ενώ όταν ένα άτομο κάνει αξιολογήσεις του εαυτού του για συγκεκριμένους τομείς, για παράδειγμα τις κοινωνικές του σχέσεις ή τη φυσική του εμφάνιση, τότε συζητάμε για επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης του ατόμου (domain-specific self-esteem) (Baumeister et al., 2000. Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990).

Σύμφωνα με τον Coopersmith, ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του (Τανός, 1995).

Ο Rosenberg από την άλλη όρισε την αυτοεκτίμηση με παρόμοια ως θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό. Τονίζει ότι ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση, είναι ένα άτομο που θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο (Κουρμούση, 2011).

Σύμφωνα με τον James (Γιαννέλος, 2004. Βαληλή, 2008. Γουβιάς, 2003. Branden, 1992. Κουρμούση,. Κούτρας, 2011), αυτοεκτίμηση είναι το πηλίκο των επιτυχιών ως προς τις επιδιώξεις του ατόμου. Στη θεωρία του η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον «ιδανικό εαυτό», καθώς επίσης και ο βαθμός της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα σε πραγματικό και ιδανικό εαυτό.

Η προσέγγιση του Ziller (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β, σ.σ. 22-23) στην αυτοεκτίμηση γίνεται με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους και η αυτό-αξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς. Η πεποίθηση του Ziller για τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στην αυτοαξιολόγηση τον οδήγησε στον ορισμό της έννοιας «κοινωνική εκτίμηση» (Κουρμούση, 2011, σ.σ. 37).

Η αυτοεκτίμηση έχει δύο διαστάσεις (Branden, 1992. Walz et al., 1992). Από τη μία ο αυτοσεβασμός (self-respect) και από την άλλη η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy).

Με τον όρο αυτοσεβασμό εννοούμε ότι το άτομο κατανοεί την αξία του και ότι του αξίζει να επιτύχει στη ζωή του. Ενώ με τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα εννοούμε

την εμπιστοσύνη που δείχνει το άτομο στον εαυτό του για να μπορεί να σκέφτεται, να πράττει, να επιλέγει, να αποφασίζει και να καταλαβαίνει τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω του (Branden, 1992. Walz et al., 1992).

Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της. Στη διαμόρφωσή της σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και η σχολική κοινότητα όπως επίσης και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων (Γιαννέλος, 2004,σ.σ. 130).

Οι «σημαντικοί άλλοι» που υπάρχουν στη ζωή μας διαδραματίζουν εξαιρετο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης μας. Όσο περισσότερο νιώθουμε ότι οι «σημαντικοί άλλοι» μας εκτιμούν και μας αποδέχονται τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση μας (Γουβιάς, 2003).

Για τους μαθητές μέχρι και την ηλικία των 17, οι «σημαντικοί άλλοι» είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι κοντινοί φίλοι και οι δάσκαλοι. Ενώ για τους ενήλικες είναι οι συνεργάτες, οι γονείς, οι σύντροφοι (Γουβιάς, 2003).

Κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λόγω των αλλαγών κατά τη διδακτική διαδικασία η αυτοεκτίμηση των παιδιών μειώνεται. Με λίγα λόγια η πρώιμη εφηβική ηλικία τείνει να είναι μια περίοδος διαταραχών της αυτοεκτίμησης. Από την ηλικία των 13 ετών μέχρι και τα 23, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να σταθεροποιείται (Κιοσέογλου, Στογιαννίδου & Χατζηδημητριάδου, 1999).

1.3.1.1 Χαρακτηριστικά ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση

Με μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συμφωνία σχετικά με το ότι η αυτοεκτίμηση ενδυναμώνει όλες τις πλευρές της ζωής, αφού δίνει τη

δυνατότητα στα άτομα να έχουν αυξημένη προσωπική παραγωγικότητα και ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Υψηλή αυτοεκτίμηση υποδεικνύει ένα άτομο που τον χαρακτηρίζει ο αυτοσεβασμός και η αίσθηση της αυταξίας. Πολλές έρευνες, έδειξαν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με καλύτερη λειτουργία του ατόμου (Sillick, Schutte, 2006). Ο Rogers (Sillick et al., 2006), υπογραμμίζει ότι η αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετίζεται με την προσαρμογή της προσωπικότητας του και με τις επαρκείς κοινωνικές σχέσεις (Walz et al., 1992).

Τα άτομα, τα οποία έχουν θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, μπορούν καλύτερα να καθορίσουν τους στόχους και τις κατευθύνσεις τους (Baumeister et al., 2000. Youngs, 1992). Πρόσθετα δέχονται πρόθυμα τις συνέπειες των πράξεών τους. Εμπλέκονται ελεύθερα σε πράξεις συνεργασίας. Έχουν περισσότερο θετικές κοινωνικές σχέσεις και η ζωή τους έχει νόημα (Βαληλή, 2008. Walz et al., 1992).

Στο περιβάλλον του σχολείου ειδικότερα, οι μαθητές που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους, συμπεριφέρονται διαφορετικά από εκείνους που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση βλέπουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και αποδέχονται για τον εαυτό τους. Μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και γνωρίζουν τους περιορισμούς τους. Η αξιολόγηση, που οι ίδιοι κάνουν για τις ικανότητές τους, βασίζεται σε μια ακριβή ανατροφοδότηση παρά σε διαστρέβλωση αυτού που θα ήθελαν να πιστεύουν για τον εαυτό τους (Βαληλή, 2008).

Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση γενικά, έχουν ένα ευρύ κύκλο φίλων, είναι εύκολο γι' αυτούς να σχετίζονται με άλλους και να τα πάνε καλά με τους περισσότερους

μαθητές της τάξης. Αντίθετα, παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση ίσως έχουν μόνο έναν ή δύο φίλους (Baumeister, 2005. Youngs, 1992).

Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση συχνά αποτελούν τους φυσικούς – θετικούς αρχηγούς της τάξης. Προσφέρονται εθελοντικά, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους άλλους, αλλά και να ρισκάρουν. Σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης, τα καταφέρνουν καλά σχεδόν σε οποιαδήποτε ομάδα. Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα. Δεν απειλούνται από αλλαγές ή από νέες καταστάσεις, ανταποκρίνονται θετικά στον έπαινο και την αναγνώριση και αισθάνονται καλά για τα επιτεύγματά τους, αφού νιώθουν υπεύθυνοι για τα αποτελέσματα. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τα λάθη τους ή με λανθασμένη συμπεριφορά, αναγνωρίζουν με ρεαλιστικό τρόπο τι έχει συμβεί και ποιο είναι το λάθος τους (Βαληλή, 2008, σ.σ. 12-13. Γουβιάς, 2003. Baumeister, 2005. Youngs, 1992).

Αυτοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση θέτουν στόχους για τον εαυτό τους. Γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους και τι θα ήθελαν να πετύχουν. Συχνά έχουν ήρωες και πρότυπα για να καθοδηγούν τη ζωή τους. Όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, συχνά βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για την επίλυσή του. Επίσης έχουν ισχυρές απόψεις που δεν φοβούνται να τις εκφράσουν (Βαληλή, 2008. Muris, Meesters & Fijen, 2003. Walz et al., 1992).

Αντιθέτως, ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση πιθανόν να παρουσιάσει κατά τη διάρκεια της ζωής του στοιχεία κατάθλιψης, μοναξιάς και αγωνίας (Youngs, 1992). Έρευνες όπως των Pearlin και Lieberman (1979), Kaplan και Pokorny (1969) και τέλος των Rosenberg και Simmons(1972) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα (Rosenberg et al., 1995).

Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν. Ενδιαφέρονται περισσότερο να διατηρήσουν τη δικιά τους αίσθηση αυτοσεβασμού παρά να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν.

Προκειμένου να αποτρέψουν τους άλλους να καταλάβουν πόσο ανεπαρκείς και ανασφαλείς αισθάνονται. Εμπλέκονται σε αμυντικές συμπεριφορές (Baumeister, 2005). Αυτοί οι αμυντικοί μηχανισμοί μπορεί να είναι ένας από τους ακόλουθους: Επανάσταση, αντίδραση, άμυνα ή εκδίκηση. Δεν πιστεύουν, πειράζουν ή υποτιμούν τους άλλους (Τανός, 1995. Youngs, 1992). Λένε ψέματα, εξαπατούν ή αντιγράφουν. Κατηγορούν τους άλλους, όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά. Αποσύρονται, είναι ντροπαλοί ή συνεχώς ονειροπολούν. Πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου εμπλέκονται σε καταστάσεις φυγής, όπως βραδύτητα, σκασιαρχείο, ναρκωτικά ή εξάρτηση από το αλκοόλ (Βαληλή, 2008, σ.σ. 13-14. Γουβιάς, 2003).

Αυτοί είναι οι πιο δύσκολοι μαθητές για να δουλέψεις μαζί τους λόγω του ότι τείνουν να χρονοτριβούν, απαιτούν επιπλέον προσοχή, επινοούν δικαιολογίες και κατηγορούν τους άλλους όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά (Youngs, 1992).

Συνήθως καταφεύγουν σε οτιδήποτε θεωρούν απαραίτητο, για να αντισταθμίσουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας που νιώθουν. Τέτοιοι μαθητές δεν μπορούν να κερδίσουν από τις συμβουλές. Αυτό οφείλεται στο ότι είναι περισσότερο απασχολημένοι, με το τι οι άλλοι νομίζουν γι' αυτούς, παρά μ' αυτό που τους εξηγείται. Φοβούνται επίσης την αποτυχία και πολλές φορές θεωρούν ότι είναι καλύτερα να μην προσπαθήσουν, παρά να ρισκάρουν την περίπτωση της αποτυχίας. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά επισημαίνουν αρνητικά σχόλια, τα οποία επιβεβαιώνουν την αυτοεικόνα τους, αλλά δεν μπορούν να

ακούσουν τα θετικά σχόλια, επειδή πιστεύουν ότι τέτοια σχόλια δεν συσχετίζονται με αυτούς (Βαλήλη, 2008. Γουβιάς, 2003. Youngs, 1992).

Έτσι, σαν αποτέλεσμα, σπάνια προσπαθούν όσο χρειάζεται προκειμένου να πετύχουν. Ακόμα κι όταν τους γίνονται προτάσεις ή τους υποδεικνύονται τα λάθη τους, αυτοί παίρνουν μια αμυντική θέση που τους εμποδίζει να επωφεληθούν από τις συμβουλές. Είναι παγιδευμένοι στην αυτοεικόνα τους, που διακατέχεται από αποτυχία και γνωρίζουν ότι είναι ανίκανοι να εκπληρώσουν τις φιλοδοξίες που οι άλλοι θέτουν γι' αυτούς ή που οι ίδιοι έχουν. Έτσι αισθάνονται ανάξιοι, ανεπαρκείς και μη αγαπητοί (Βαληλή, 2008, σ.σ. 13-14).

1.3.1.2 Αξιολόγηση του βαθμού αυτοεκτίμησης

Στη βιβλιογραφία συναντούμε τόσο ανεπίσημες όσο και επίσημες μεθόδους για την αξιολόγηση του βαθμού της αυτοεκτίμησης.

Αρχικά ας αναφερθούμε στις ανεπίσημες μεθόδους αξιολόγησης της που παρόλο που δεν χαρακτηρίζονται από την αξιοπιστία και την εγκυρότητα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για να «γνωρίσουν» καλύτερα τους μαθητές τους.

Στη συνέχεια αναφέρω υποδειγματικά κάποιες από αυτές (Γουβιάς, 2003):

1. Λίστες καταγραφής συμπεριφορών: οι λίστες αυτές μπορούν να συμπληρωθούν και από τον εκπαιδευτικό.

2. Ταξινόμηση καρτών: τα παιδιά λαμβάνουν κάρτες με γραμμένα επίθετα όπου πρέπει να τα κατατάξουν σε 3 κατηγορίες: «σαν κι εμένα», «όχι σαν εμένα» και «δεν ξέρω».
3. Ζωγραφική: τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν μία εικόνα και μετά να προσθέσουν και τον εαυτό τους.
4. Σημασιολογικές διαφοροποιήσεις: ζευγάρια από αντίθετα επίθετα, όπου ζητείται από τα παιδιά να εντοπίσουν τη θέση τους πάνω στη γραμμή που συνδέει τα δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.
5. Κατηγορικό σύστημα λεκτικής συμπεριφοράς: γίνεται καταγραφή μια μικρής συνέντευξης με τα παιδιά, όπου οι προτάσεις τους αξιολογούνται ως αρνητικές ή ως θετικές για το σύστημα του εαυτού τους.

Επίσημα η αυτοεκτίμηση αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, τα οποία ζητούν από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν συγκεκριμένες προτάσεις σε σχέση με το πόσο τους αφορούν ή όχι ή να πουν απλά πόσο συμφωνούν με συγκεκριμένες προτάσεις (Πλατσίδου, 2006. Baumeister, Tico, & Hutton, 2011).

Μέσα από αυτά τα ερωτηματολόγια οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνειδητοποιήσουν σε ποιες περιοχές οι μαθητές νιώθουν άβολα και έτσι οι ίδιοι μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των παιδιών αυτών (Γουβιάς, 2003).

1.3.1.3 Μοντέλα Αυτοεκτίμησης

Αρκετοί μελετητές στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν πώς δομείται η αυτοεκτίμηση, έχουν προτείνει μοντέλα με τους τομείς από τους οποίους αυτή συγκροτείται (Ταχματζίδης, 2009).

Το 1997 ο Coopersmith πρότεινε ένα μοντέλο με τέσσερις κατευθύνσεις: γενικές αναφορές στον εαυτό, το σχολείο, την οικογένεια και τους συνομηλίκους (Ταχματζίδης, 2009; Branden, 1992).

Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης ο Coopersmith δημιούργησε την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για εφήβους, για την μετά-εφηβική ηλικία και για ενήλικες. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 10 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 5 αξιολογούν τον εαυτό τους θετικά, ενώ με τις άλλες 5 αρνητικά. Ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει με διαβαθμιστική κλίμακα από το 1=διαφωνώ απόλυτα, μέχρι το 4=συμφωνώ απόλυτα (Γουβιάς, 2003)

Σύμφωνα με την Harter αυτοεκτίμηση είναι ένα σύστημα αξιολόγησης του εαυτού μας, η οποία σχετίζεται με την ιδανική ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας (Muris, Meesters & Fijen, 2003). Σε όλο το ερευνητικό της έργο αντί του όρου «αυτοεκτίμηση», χρησιμοποιεί τον όρο «σφαιρική αυτοαξία» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β).

Η Harter το 1989 αναφέρθηκε στους τομείς (Ταχματζίδης, 2009. Μακρή-Μπότσαρη, 2001α):

1. Σχολική ικανότητα: αφορά την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα.

2. Σχέσεις με του συνομήλικους: αφορά το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλικούς του.
3. Αθλητική ικανότητα: σχετίζεται με την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα του στα σπορ και τα αθλήματα.
4. Φυσική εμφάνιση: αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπο του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και εξωτερική του εμφάνιση.
5. Διαγωγή-Συμπεριφορά: αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά.
6. Αυτοεκτίμηση: αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τη ζωή του και τον εαυτό του.

Η Harter κατασκεύασε ερωτηματολόγια (Self-Perception Profile for Children) τα οποία έχουν ως σκοπό να μετρήσουν την αυτοεκτίμηση και αυτό-αντίληψη των ατόμων. Τα ερωτηματολόγια αυτά απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 4-7, 8-14 και 15-18 (Γουβιάς, 2003).

Η Εύη Μακρή Μπότσαρη μετέφρασε τα ερωτηματολόγια αυτά στα ελληνικά (Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου –ΠΑΤΕΜ). Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει το ΠΑΤΕΜ II (αναλυτικότερα βλ. ενότητα 2.2 Ερευνητικά Εργαλεία) λόγω του ότι απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 10-12 ετών. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει τις παραπάνω έξι κλίμακες, πέντε από τις οποίες αποτυπώνουν επιμέρους τομείς της αυτό-αντίληψης και μία η οποία αξιολογεί την αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Ένα άλλο μοντέλο προτείνει ένα τύπο πολλαπλών διαστάσεων σύμφωνα με τον οποίο οι ποικίλες πτυχές της ζωής και ο τρόπος με τον οποίο συνδυάζονται και φέρουν ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα (Ταχματζίδης, 2009).

Σύμφωνα με κβαντομηχανικό μοντέλο, το άτομο και η κοινωνία αλληλεπιδρούν με ένα δυναμικό τρόπο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Ταχματζίδης, 2009).

1.3.2 Ο όρος της αυτοαντίληψης

Ο όρος αυτοαντίληψη αναφέρεται στο σύστημα παραστάσεων του ανθρώπου για τον εαυτό του, στη βάση των οποίων οικοδομεί τις αμοιβαίες σχέσεις με τους συνανθρώπους και τη στάση απέναντί τους. Είναι μια σχετικά σταθερή, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συνειδητή, ολοκληρωμένη, αν και όχι απαλλαγμένη από εσωτερικές αντιφάσεις, μορφή του προσωπικού Εγώ, η οποία είναι αποτέλεσμα της αυτοαπόσπασης του ανθρώπου από τον περίγυρό του, πράγμα που του επιτρέπει να αισθάνεται ως υποκείμενο των σωματικών και ψυχικών του καταστάσεων, καθώς και των αντίστοιχων διεργασιών και ενεργειών (Βαληλή, 2008, σ.σ. 14. Βάρφη, 2005).

Ο James όρισε την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν (Βαληλή, 2008, σ.σ. 14).

Από την άλλη πλευρά, ο Rogers, βλέπει την αυτοαντίληψη ως στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ατόμου, του συνόλου των αντιλήψεων του για τον κόσμο, που διαμορφώνεται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον» (Βαληλή, 2008, σ.σ. 14).

Σύμφωνα με τον Γιαννέλο (2004) τα στοιχεία που περιέχονται στην αυτοαντίληψη είναι:

1. Η κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή το φύλο, η ηλικία και η εθνικότητα.
2. Οι προδιαθέσεις, όπως είναι οι στάσεις, οι ικανότητες, οι αξίες και οι προτιμήσεις.
3. Τα σωματικά χαρακτηριστικά

Πώς όμως το κάθε άτομο τροφοδοτείται από πληροφορίες για να διαμορφώσει την αυτό-εικόνα του; Πολλές έρευνες κατέδειξαν πως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι, είναι ικανοί να επηρεάσουν τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του παιδιού για το τι είναι άνθρωπος ή θα ήθελε να είναι. Αυτό συντελείται είτε ως «μοντέλα-πρότυπα» είτε ως «καθρέφτες» ή πηγές επιρροής μέσα στην καθημερινότητα (Ταχματζίδης, 2009).

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης υπόκειται σε συνεχείς επιδράσεις και αναπτύσσεται δυναμικά στην πορεία του ατόμου (Γιαννέλος, 2004). Αρχίζει από τους πρώτους μήνες ζωής του ανθρώπου, συνεχίζει κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και σταθεροποιείται κατά την ώριμη ηλικία χωρίς να αποκλείονται τυχόν αλλαγές.

Παρατηρούμε λοιπόν, πως αν και υπάρχει μια ποικιλία ορισμών που χρησιμοποιούνται για την έννοια της αυτοαντίληψης, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες τάσεις συμπεριφοράς (Πλατσίδου, 2006; Γιαννέλος, 2004).

1.3.3 Διαχωρισμός της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης

Αυτοεκτίμηση ή αυτοαντίληψη; Είναι δύο διαφορετικές έννοιες; Με ανασκόπηση της ελληνικής και της ξένης βιβλιογραφίας παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σύγχυση και εναλλακτική χρήση των όρων αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Και οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται σε μία αξιολογική λειτουργία του ατόμου για τον εαυτό του.

Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική και ολοκληρωμένη άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Η αυτοεκτίμηση του ατόμου για την αυτοεικόνα του μπορεί να είναι θετική ή αρνητική καθώς επίσης να ποικίλει σε συναισθηματική ένταση. Ουσιαστικά η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990. Κουρμούση, 2011).

Από την άλλη, αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων που έχει κανείς για τον εαυτό του. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να είναι ή να μην είναι έγκυρη. Με λίγα λόγια αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού (Πλατσίδου, 2006; Βαληλή, 2008).

Τόσο η αυτοεκτίμηση όσο και η αυτοαντίληψη σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις, τα συναισθήματα, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες του ατόμου.

Και οι δύο έννοιες περικλείουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης που μπορεί να αναφέρονται είτε με περιγραφικό είτε με αξιολογικό τρόπο στις διάφορες πτυχές του εαυτού (Πλατσίδου, 2006).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης συμπίπτει χρονικά με τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της προσωπικότητας (Κουρμούση, 2011).

1.3.4 Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση

Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης είναι πολύ μεγάλη και αμοιβαία και είναι κατ' ανάγκη πολλές φορές δύσκολο να διακρίνει κανείς στην τελική κατάληξη πότε η μία και πότε η άλλη επέχει άλλοτε θέση αιτίας και άλλοτε θέση αποτελέσματος. Είναι ουσιαστικά μια αμφίδρομη διαδικασία (Τάνος, 1995, σ.σ. 97).

Με την κατανόηση όλων των ψυχολογικών παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών θα είμαστε σε θέση να επιτύχουμε καλύτερα αποτελέσματα όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και την πρόληψη και αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων (Κιοσέογλου et al., 1999).

Σε έρευνες τους οι Bard και Fisher, οι Ellis και Bernard, οι Multon, Brown και Lent (Κιοσέογλου et al., 1999) τονίζουν ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται τόσο με γνωστικούς αλλά και με συναισθηματικούς παράγοντες.

Ο μαθητής που εισέρχεται στο σχολείο με σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση και συνήθως επιτυγχάνει στις σχολικές απαιτήσεις, ενισχύεται από τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα ο ίδιος ο μαθητής να συνεχίζει να εργάζεται σκληρά για να σημειώσει και άλλες επιτυχίες. Από την άλλη ένας μαθητής ο οποίος έχει αξιολογήσει θετικά τον εαυτό του για διάφορους λόγους σημειώνει χαμηλή σχολική επίδοση με αποτέλεσμα η προσωπική του αξιολόγηση να μην συνάδει με του εκπαιδευτικού. Με αποτέλεσμα σιγά-σιγά ο ίδιος ο μαθητής να συμφιλιώνεται με αυτή την εικόνα για τον εαυτό του και έτσι η αυτοεκτίμηση του να υποβαθμίζεται (Τάνος, 1995. Βάρφη, 2005. Walz et al., 1992).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι πολλές φορές δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ποια από τις δύο έννοιες είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα. Η σχέση όμως της αυτοεκτίμησης και της σχολική επίδοσης είναι περίπλοκη λόγω του ότι μεσολαβούν και άλλοι παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα η προσωπική αντίληψη του μεγέθους της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής, η επίδραση της οικογένειας και της ομάδας συνομηλίκων, καθώς επίσης και οι γνωστικές πεποιθήσεις που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (Κιοσέογλου et al., 1999).

Έρευνες των Covington (1984), Purkey (1970) και των Scheirer και Kraut (1979) (στο Rosenberg et al., 1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι συχνά η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών προκαλεί και χαμηλή σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές αν καλλιεργηθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτών τότε θα βελτιωθεί και η σχολική τους επίδοση.

Στις έρευνες των Cohen, Westhues, του Leahy και του Rosenberg (στο Κιοσέογλου et al., 1999) έχει δειχθεί ότι η χαμηλή αποσταθεροποίηση της εικόνας του εαυτού και η εμφάνιση άγχους εμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση.

Σε έρευνα του ο Burns το 1986, υπογραμμίζει ότι ένα μικρό ποσοστό της σχολικής επίδοσης μπορεί να εξηγηθεί από το επίπεδο της αυτοεκτίμησης (στο Κιοσέογλου et al., 1999). Στην ίδια έρευνα τονίζεται ότι η σχέση αυτή αναφέρεται στη σχολική επίδοση με τη γενική αυτοεκτίμηση, αφού βελτιώνονται όταν συσχετίζεται η σχολική επίδοση με τομείς της αυτοεκτίμησης που έχουν σχέση με το σχολείο. Επιπλέον η σχέση αυτή παρατηρείται μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και χαμηλής σχολικής επίδοσης και όχι μεταξύ υψηλής αυτοεκτίμησης και υψηλής σχολικής επίδοσης.

Αντιθέτως η έρευνα των Rosenberg, Schooler και Schoenbach (1989) κατέληξε στο γεγονός ότι η υψηλή σχολική επίδοση είναι που έχει καταλυτικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των παιδιών (Rosenberg M et al., 1995).

Νεότερες έρευνες έχουν καταλήξει στο γεγονός ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης (Βάρφη, 2005, Φλουρής, 1989). Σύμφωνα με τον Alsaker (Ταχματζίδης, 2009) η σχολική επίδοση συσχετίζεται περισσότερο με επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης και όχι τόσο με τη γενική αυτοεκτίμηση.

Άρα στη σχολική πραγματικότητα, η επίδοση στα μαθήματα είναι ένας μόνο τομέας, σημαντικός βέβαια, που τροφοδοτεί τη γενική-συνολική αυτοεκτίμηση, αφήνοντας χώρο για άλλες δραστηριότητες στις οποίες το παιδί μπορεί να έχει καλές επιδόσεις και μέσα από αυτές να ενισχύει την αυτό-εικόνα του και τη συναισθηματική του ισορροπία (Ταχματζίδης, 2009, σελ.69. Φλουρής, 1989).

Οι έρευνες των Hamachek και Smith (στο Ταχματζίδης, 2009) καταλήγουν στο γεγονός ότι η σχέση της αυτοεκτίμησης και της σχολική επίδοσης είναι αμφιμονοσήμαντη. Ο καλός μαθητής αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση, αλλά και η υψηλή αυτοεκτίμηση παρέχει την εμπιστοσύνη, την πίστη και το κίνητρο για καλύτερες επιδόσεις.

Λόγω του ότι το σχολείο είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του παιδιού, η σχολική επίδοση είναι ένας σημαντικός δείκτης της αυτοαξίας του.

1.3.5 Αυτοεκτίμηση και φύλο

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως η αυτοεκτίμηση και η σχολική επίδοση συσχετίζονται σημαντικά και για τα δύο φύλα, αν και υπάρχουν διαφορές σε επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης (Ταχματζίδης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα τα κορίτσια, κυρίως βασίζουν τη σχολική αυτό-εικόνα τους στη συμπεριφορά στην τάξη παρά στη σχολική επίδοση, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στα αγόρια. Επίσης τα αγόρια είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε τομείς που σχετίζονται με τη φυσική ικανότητα και χαμηλότερη στη γραφή, στην ανάγνωση και σε θέματα συμπεριφοράς (Ταχματζίδης, 2009).

Οι διαφορές αν και θα μπορούσαν να εξηγηθούν από τα παραδοσιακά στερεότυπα για τα φύλα, τονίζουν στην πραγματικότητα τα διαφορετικά σημεία αναφοράς που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να προσδιορίζουν τον εαυτό τους (Ταχματζίδης, 2009, σελ. 69).

1.7 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ, ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ. ΕΠΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια επισκόπηση ερευνών που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να μελετήσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση καθώς επίσης και τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη.

1.4.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους αλλά και ειδικούς, λόγω του ότι εάν επιβεβαιωθεί μια τέτοια σχέση τότε ανοίγονται νέοι δρόμοι τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ψυχολογική παρέμβαση (Πλατσίδου, 2006. Mavrovelli, Sanchez-Ruiz, 2011).

Ορισμένες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τη σχολική επίδοση (Parker, Creque Sr., & Barnhart, & Harris & Majeski & Wood & Bond & Hogan, 2004. Qualter et al., 2007; O'Connor et al., 2003. Mavrovelli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009. Salovey et al, 1997). Από την άλλη υπάρχουν και άλλες έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν τη σχέση αυτή (Qualter et al., 2007).

Ο Austin (στο Πλατσίδου, 2006) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης, το οποίο είναι αυτόνομο και ανεξάρτητο από τη γνωστική. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κάποιες συσχετίσεις με τα άλλα είδη νοημοσύνης, χωρίς όμως να ταυτίζεται απόλυτα (Πλατσίδου, 2006).

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2006) η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ερμηνεία της σχολικής και ακαδημαϊκής επίδοσης είναι στατιστικώς σημαντική και ανεξάρτητη από την ερμηνευτική ισχύ της γνωστικής νοημοσύνης.

Οι Schutee, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden και Dornheim υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της

σχολικής επίδοσης. Αντιθέτως, οι Sutarso, Baggett, Sutarso και Tapia μέσα από τις έρευνες τους υπογραμμίζουν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Ogundokun, Adeyemo & Ibadan, 2010).

Οι έρευνες των O' Connor και Little, καθώς επίσης και του Schutte και των συνεργατών του, ανέδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέπει τους τελικούς βαθμούς των πρωτοετών φοιτητών (στο Πλατσίδου, 2006). Από άλλες έρευνες σε μικρότερους ηλικιακά φοιτητές επιβεβαιώθηκε το ίδιο αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Αντιθέτως οι Newsome, Day και Catano (2000) με την έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση (στο Πλατσίδου, 2006. Brackett, Marquez & Martin, 2006α).

Ο Parker και οι συνεργάτες του, όπως επίσης ο Petrides και οι συνεργάτες του κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα εξετάζοντας εφήβους (Πλατσίδου, 2006. Parker et al., 2004). Σε ορισμένες από αυτές, το ποσοστό της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης που εξηγούσε η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν αρκετά υψηλό (15-20%) σχεδόν το διπλάσιο από εκείνο που βρέθηκε σε φοιτητικό πληθυσμό.

Η έρευνα του Parker και των συνεργατών του που απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 14-18 ανέδειξε ότι παιδιά τα οποία είχαν σημειώσει υψηλές σχολικές επιδόσεις είχαν σημειώσει και υψηλά σκορ στις κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης εκτός από το χαρακτηριστικό που αφορά τις ενδοπροσωπικές ικανότητες (Jordan, McRorie & Ewing, 2009).

Ο Parker και οι συνεργάτες του χρησιμοποιώντας την κλίμακα του Bar-On, εξέτασαν άτομα κατά τη μεταβίβαση τους από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο και ανέδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης των ατόμων αυτών (Parker et al.,2004).

Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2004α) βρήκαν ότι η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση διαφοροποιείται, ανάλογα με το σχολικό μάθημα που εξετάζεται. Ισχυρότερη ήταν η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το συνολικό βαθμό στα μαθήματα καθώς και με το μάθημα της γλώσσας, ενώ μη σημαντική ήταν η σχέση της με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Στη διαφοροποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα συμφωνούν και ο Parker με τους συνεργάτες του (Mavrovelli et al., 2008).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Zeidner et al. (στο Πλατσίδου, 2006) οι προικισμένοι έφηβοι είχαν καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους μη προικισμένους. Οι Parker et al. (2004α) υποστηρίζουν ότι, σε συνθήκες μέτριας ή χαμηλής επίδοσης, η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση μπορεί να εμφανίζεται μέτρια ή και αποδυναμωμένη. Για την άριστη επίδοση, όμως, απαιτείται ο συνδυασμός υψηλού λειτουργικού επιπέδου τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής νοημοσύνης (στο Πλατσίδου, 2006. σ.σ. 14-15).

Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Laidra, η οποία σε έρευνα της κατέληξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι προβλεπτικός παράγοντας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά όχι και τόσο ισχυρός στη

δευτεροβάθμια. Επιπλέον υπογραμμίζει ότι αυτή η σχέση είναι πιο ισχυρή στις ευπαθείς ομάδες (Mavrovelli et al., 2009. Mavrovelli et al., 2011).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Lam και Kirby (στο Πλατσίδου, 2006), στην οποία διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ερμηνεύσει την επίδοση σε σχολικά προβλήματα γνωστικού τύπου.

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση κυμαίνονται από $r=.20$ έως $.25$ σε φοιτητές. Ενώ σε μαθητές λυκείου από $r=.28$ έως $.32$ (Brackett et al., 2006α).

Η συμβολή της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης εμφανίζεται μεν χαμηλή, είναι όμως ανεξάρτητη από την προβλεπτική ικανότητα της γνωστικής νοημοσύνης. Επιπλέον, ως μέρος του συστήματος του εαυτού, η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν αναμενόμενη, αφού μια παρόμοια θετική σχέση έχει βρεθεί και ανάμεσα στις διαστάσεις της έννοιας του εαυτού αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση με την ακαδημαϊκή επίδοση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β).

Σε πολλά άρθρα υπάρχουν ενδείξεις ότι η υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση. Αναφέρω κάποια ενδεικτικά : Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer & Salovey, 2004. Brackett & Salovey, 2006α. Mayer, Salovey & Caruso, 2004. Austin et al., 2004. Parker et al., 2004 (Brackett ,et al., 2006^α. Jordan et al.,2009. Mayer et al., 2004β). Ενώ άλλες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είτε υπάρχει μικρή σχέση είτε καμία σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2004α) υποστηρίζουν ότι η σημασία της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται πιο εμφανής στις «ευπαθείς»

ομάδες ατόμων (όπως αυτοί με χαμηλή σχολική επίδοση, δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, κ.ά.). Επειδή οι μαθητές αυτοί βιώνουν περισσότερο άγχος και συναισθηματικές δυσκολίες σε σχέση με τις σπουδές τους, είναι πιθανό να αναζητούν άλλες πηγές υποστήριξης, μη γνωστικού τύπου (π.χ., σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές σχέσεις).

Πράγματι, σε αυτές τις ομάδες μαθητών, η (αρνητική) σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση βρέθηκε ιδιαίτερα ισχυρή (Mavrovelli et al., 2008. Schwan, Saklofske & Widdifield - Konkin, & Parker & Kloosterman, 2006). Ενδεικτικά αναφέρεται το εύρημα των Reif, Hatzes, Bramet, & Gibbon ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν σημαντικά χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη από εκείνους που δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν περισσότερες αδικαιολόγητες απουσίες και αποβολές από το σχολείο (Petrides et al., 2004α).

1.4.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Με την ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφία παρατηρήσαμε ότι δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που να ερευνούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση.

Όσες έρευνες έχουν διεξαχθεί, έχουν καταδείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση (Τσιρογιαννίδου, 2010. Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P., 2005).

Οι έρευνες των Schutte, Mallouf, Simunek, McKenley Hollander (Sillick at al., 2006) ανέδειξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, σχετίζεται και με την υψηλή αυτοεκτίμηση. Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις με τους συνανθρώπους τους. Χαρακτηριστικά, που έχουν άμεση σχέση με την αυτοεκτίμηση.

Σε άρθρο τους, οι Bastian et al. (2005) επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με θετική σκέψη, αισιοδοξία, ικανοποίηση από τον τρόπο ζωής του ατόμου και τέλος περισσότερη εμπάθεια. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρώ ότι είναι επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Στο ίδιο συμπέρασμα έχει καταλήξει και η έρευνα των Salovey, Stroud, Woolery & Epel. Και αυτοί οι ερευνητές τονίζουν ότι άτομα τα οποία έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, παρουσιάζουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Qualter et al., 2007).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Έρευνα

2.1 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Κύριο μέλημα σε μια επιστημονική μελέτη είναι ο καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος ή διαφορετικά της σχέσης που θέλουμε να μελετήσουμε (Φίλιας, 1996, Αθανασίου, 2000α). Η έρευνα αυτή θεωρούμε ότι θα βοηθήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς επίσης και στον τρόπο που κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους (Αθανασίου, 2000α).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματική νοημοσύνης (αντιλαμβανόμενης) των παιδιών σχολικής ηλικίας και της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης τους καθώς επίσης και τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Επίσης επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση μιας σειράς δημογραφικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να διατυπώσουμε τις ερευνητικές μας υποθέσεις:

Κύριες υποθέσεις:

- Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών.
- Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το αίσθημα αυτοεκτίμησης – αυτοαντίληψης των παιδιών.

Επιμέρους υποθέσεις:

- Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν διαφοροποιείται ανάλογα από το φύλο.
- Η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από το φύλο.
- Το αίσθημα της αυτοεκτίμησης – αυτοαντίληψης των παιδιών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση.
- Η ηλικία των παιδιών επηρεάζει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Το επόμενο κεφάλαιο θα επικεντρωθεί στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.

2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

2.2.1 Δείγμα

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καθορίσουμε ποιο ακριβώς ήταν το δείγμα στην έρευνα καθώς επίσης και το ηλικιακό τους επίπεδο (Φίλιας, 1996, Αθανασίου, 2000α).

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 386 μαθητές Δημοτικού σχολείου, ηλικίας 9-11 ετών και συγκεκριμένα μαθητές της Δ' και Ε' τάξης. Οι μαθητές ήταν από Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων καθώς επίσης και του Νομού Πρεβέζης. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν ευκαιριακό (Αθανασίου, 2000).

Όσο αφορά τα παιδιά, οι 159(43,2%) ήταν μαθητές της Δ' τάξης, ενώ οι 227 (56,80%) ήταν μαθητές της Ε' τάξης. Τα 196 (50,9%) ήταν αγόρια, ενώ τα 189 (49,1%) ήταν κορίτσια.

Τα σχολεία (οι μαθητές ήταν 346 (89,9%)) που έλαβαν μέρος στην έρευνα από το νομό Ιωαννίνων είναι τα εξής: 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής, 22^ο Δημοτικό Σχολείο, 3^ο Δημοτικό Σχολείο, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος, Δημοτικό Σχολείο Λογγάδων, 4^ο Δημοτικό Σχολείο, 17^ο Δημοτικό Σχολείο, 7^ο Δημοτικό Σχολείο και, τέλος το Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο.

Από το Νομό Πρεβέζης (οι μαθητές ήταν 39 (10,1%)) έλαβαν μέρος το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Πάργας και το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Πάργας.

2.2.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα αρχικά έγιναν ορισμένες ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν αφορούσαν το φύλο, την τάξη φοίτησης, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τον βαθμό στον τελευταίο έλεγχο προόδου στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Εκτός από τις ερωτήσεις περί των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν και μια σειρά από ερωτηματολόγια.

Για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης για παιδιά-Σύντομη μορφή (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Children Form, TEIQue - CSF), των Mavrovelli, Petrides, Shove και Whitehead (2008). Αποτελεί τη σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου , TEIQue –CF, το οποίο αποτελείται από 83 σύντομες δηλώσεις. Η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στην συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από 36 προτάσεις. Τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις, επιλέγοντας από μια κλίμακα πέντε σημείων, όπου το 1 σημαίνει απόλυτη διαφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών και δίνει ένα συνολικό σκορ αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης.

Καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο δεν έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μεταφράστηκε στα ελληνικά, ακολουθώντας τις συνήθειες διεθνείς πρακτικές.

Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής βρέθηκε να είναι ικανοποιητική με τον δείκτη Cronbach's Alpha να έχει την τιμή .817. Η ανάλυση παραγόντων που έγινε στις 36 προτάσεις του εργαλείου έδειξε ότι πρόκειται για μονοπαραγοντικό ερωτηματολόγιο.

Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε το «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II (ΠΑΤΕΜ II)», το οποίο αξιολογεί της αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί την ελληνική έκδοση του Self-Perception Profile for Children της Harter. Όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έξι κλίμακες, εκ των οποίων οι 5 πρώτες αξιολογούν την αυτοαντίληψη και η άλλη την αυτοεκτίμηση.

Στη ελληνική έκδοση για μαθητές Δ', Ε' και Στ' τάξη διατηρήθηκαν όλες οι κλίμακες του πρωτοτύπου, αλλά ο αριθμός των ερωτήσεων σε κάθε κλίμακα μειώθηκε από έξι σε πέντε. Έτσι, περιλαμβάνει τριάντα συνολικά ερωτήσεις, πέντε ανά κλίμακα. Η κάθε ερώτηση αποτελείται από δύο προτάσεις και ο συμμετέχοντας αρχικά καλείται να επιλέξει ποια από τις δύο τον χαρακτηρίζει περισσότερο και στη συνέχεια να επιλέξει κατά πόσο η πρόταση αυτή του «ταιριάζει απόλυτα» ή «μάλλον του ταιριάζει».

Ο μέσος όρος των τιμών, όπως προκύπτει από το «κλειδί» του ερωτηματολογίου καθεμίας από τις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης αποτελεί τον βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέας της ζωής του.

Ενώ αντίστοιχα ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων της κλίμακας αυτοεκτίμησης αποτελεί τον βαθμό αυτοεκτίμησης του μαθητή.

Παρακάτω αναφέρω τον βαθμό αξιοπιστίας για την καθεμία κλίμακα ξεχωριστά σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Για τη σχολική ικανότητα ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι αρκετά ικανοποιητικός και έχει την τιμή .70. Όσον αφορά τις σχέσεις με τους συνομηλίκους ο δείκτης αξιοπιστίας δεν ήταν ικανοποιητικός γι' αυτό στα αποτελέσματα δεν συμπεριλάβαμε την ερώτηση 26. Με αυτό τον τρόπο ο δείκτης Cronbach's Alpha αυξήθηκε και πήρε την τιμή .50. Το ίδιο ισχύει και για την αθλητική ικανότητα καθώς επίσης και για τη φυσική εμφάνιση. Στην υποκλίμακα της αθλητικής ικανότητας αφαιρέσαμε την ερώτηση 27 και ο δείκτης Cronbach's Alpha πήρε την τιμή .50. ενώ στην υποκλίμακα της φυσικής εμφάνισης αφαιρέσαμε την ερώτηση 22 και ο δείκτης Cronbach's Alpha πήρε την τιμή .50. Όσον αφορά τη διαγωγή-συμπεριφορά ο δείκτης Cronbach's Alpha πήρε την τιμή .50 και τέλος για την αυτοεκτίμηση ο δείκτης Cronbach's Alpha πήρε την τιμή .50.

Τέλος για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατασκευάστηκαν άτυπα τεστ τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά. Η ύλη των συγκεκριμένων τεστ αφορούσε τη διδακτέα ύλη από το Σεπτέμβριο μέχρι και τον Ιανουάριο. Η επίδοση των μαθητών βαθμολογήθηκε με άριστα το 100.

2.2.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο – Απρίλιο του έτους 2011. Αρχικά επιδιώχθηκε η γνωριμία της ερευνήτριας και η συνεννόηση της με τους διευθυντές και τους δασκάλους των Δημοτικών Σχολείων, ώστε να ενημερωθούν για τους σκοπούς της έρευνας και να εξασφαλίσει την έγκρισή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στην τάξη των παιδιών με την παρουσία της ερευνήτριας και της δασκάλας ή του δασκάλου της τάξης. Διευκρινίστηκε στα παιδιά ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ δόθηκαν και οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την τήρηση της ανωνυμίας της έρευνας.

Για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων χρειάστηκαν δύο διδακτικές ώρες. Ενώ τα ερωτηματολόγια για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση χρειάστηκαν περίπου 40 λεπτά, οι μαθητές καθυστέρησαν αρκετά στα άτυπα τεστ για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.3.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αρχικά, θα αναφερθούμε στα περιγραφικά χαρακτηριστικά που αφορούσαν το δείγμα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα.

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τους μέσους όρους (Μ.Ο) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) όλων των μεταβλητών που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στην κλίμακα

μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue-CSF) ο μέσος όρος που προέκυψε από τις αξιολογήσεις των παιδιών είναι $M.O = 134,04$ ($T.A = 15,09$).

Όσον αφορά τον μέσο όρο από την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης παραθέτω ξεχωριστά για κάθε υποκλίμακα. Ο μέσος όρος για τη σχολική ικανότητα είναι $M.O = 2,97$ ($T.A = .68$), για τις σχέσεις με τους συνομήλικους είναι $M.O = 2,93$ ($T.A = .58$). Ο μέσος όρος για την αθλητική ικανότητα είναι $M.O = 3,01$ ($T.A = .65$), για τη φυσική εμφάνιση είναι $M.O = 3,03$ ($T.A = .62$). Ο μέσος όρος για τη διαγωγής-συμπεριφορά είναι $M.O = 3,02$ ($T.A = .55$) και τέλος για την αυτοεκτίμηση είναι $M.O = 2,98$ ($T.A = .51$). Επιπλέον, για την αυτοαντίληψη ως ενιαίο σύνολο ο $M.O = 14,97$ ($T.A = 2,04$).

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, ο μέσος όρος για το μάθημα των Ελληνικών είναι $M.O = 70,29$ ($T.A = 23,44$) και για το μάθημα των μαθηματικών $M.O = 58,49$ ($T.A = 28,47$).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών της έρευνας

	M.O	T.A
Αντιλαμβανόμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη	134,04	15,09
Επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης:		
Σχολική ικανότητα	2,97	.68
Σχέσεις με τους συνομήλικους	2,93	.58
Αθλητική Ικανότητα	3,01	.65
Φυσική εμφάνιση	3,03	.62
Διαγωγή Συμπεριφορά	3,02	.55
Αυτοεκτίμηση	2,98	.51
Σχολική επίδοση:		
Μάθημα Ελληνικών	70,29	23,44
Μάθημα Μαθηματικών	58,49	28,47

2.3.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να εκτιμηθεί η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές που ερευνώνται στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson's r (βλ. Πίνακα 7).

Πιο συγκεκριμένα, συσχέτισαμε την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη με την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη και την σχολική επίδοση των παιδιών, την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη με τη σχολική επίδοση και τέλος την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη με τον βαθμό επίδοσης των μαθητών στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά σύμφωνα με τους δασκάλους τους.

Καταρχήν αξίζει να σημειωθεί ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική συσχετίστηκε θετικά με τις κλίμακες του ερωτηματολογίου «Πώς αντιλαμβάνομαι των εαυτό μου». Πιο συγκεκριμένα με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης διαπιστώθηκε μικρή σχέση. Αναλυτικότερα με τη σχολική ικανότητα ($r = ,311, p < ,01$), με τις σχέσεις με τους συνομήλικους ($r = ,292, p < ,01$), με την αθλητική ικανότητα ($r = ,190, p < ,01$), με τη φυσική εμφάνιση ($r = ,305, p < ,01$) και τέλος με τη διαγωγή-συμπεριφορά ($r = ,312, p < ,01$).

Από την άλλη, με την αυτοεκτίμηση διαπιστώθηκε μέτρια σχέση με τον δείκτη Pearson's ($r = ,406, p < ,01$).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε μικρή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης των παιδιών, με δείκτη Pearson's στο μάθημα των Ελληνικών ($r = ,112, p < ,05$) και στο μάθημα των Μαθηματικών ($r = ,095$).

Οι βαθμοί των παιδιών στα τεστ επίδοσης σε σχέση με το ερωτηματολόγιο «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου σε ορισμένους τομείς διαπιστώθηκε μέτρια σχέση.

Πιο συγκεκριμένα ο βαθμός στο τεστ επίδοσης στο μάθημα των Ελληνικών παρουσίασε μικρή σχέση με την αθλητική ικανότητα ($r = ,029, p < ,01$), με τη φυσική εμφάνιση ($r = ,062, p < ,01$) και τέλος τη διαγωγή-συμπεριφορά ($r = ,191, p < ,01$), τη σχολική ικανότητα ($r = ,281, p < ,01$), στις σχέσεις με τους συνομηλικούς και τέλος με την αυτοεκτίμηση.

Όσον αφορά την επίδοση των παιδιών στα Μαθηματικά, διαπιστώθηκε μικρή σχέση με μερικούς από τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Πιο συγκεκριμένα οι σχέσεις με τους συνομηλικούς ($r = ,171, p < ,01$), η αθλητική ικανότητα ($r = ,049$), η φυσική εμφάνιση ($r = ,063$), τη σχολική ικανότητα ($r = ,265, p < ,01$) και τέλος η διαγωγή - συμπεριφορά ($r = ,106, p < ,05$). Επιπλέον, με την αυτοεκτίμηση ($r = ,152, p < ,01$) διαπιστώθηκε μικρή σχέση.

Μικρή σχέση διαπιστώθηκε ανάμεσα στη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τον βαθμό των δασκάλων στα Ελληνικά ($r = -,079$) καθώς επίσης και στο βαθμό των δασκάλων στα Μαθηματικά ($r = -,153, p < ,01$).

Τέλος όσον αφορά τους βαθμούς των δασκάλων και το ερωτηματολόγιο «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου» διαπιστώθηκε μικρή σχέση μεταξύ τον βαθμό στο μάθημα των Ελληνικών και στους παρακάτω επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης: σχέσεις με τους συνομηλίκους ($r = -,159, p < ,01$), με την αθλητική ικανότητα ($r = ,014$), με τη φυσική εμφάνιση ($r = -,037$), με τη διαγωγή-συμπεριφορά ($r = -,111, p < ,05$) και τέλος με την αυτοεκτίμηση ($r = -,141, p < ,01$). Από την άλλη διαπιστώθηκε μέτρια σχέση με τη σχολική ικανότητα ($r = -,254, p < ,01$).

Όσον αφορά τους βαθμούς των δασκάλων στο μάθημα των Μαθηματικών και το ερωτηματολόγιο «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου» διαπιστώθηκε μικρή σχέση με παρακάτω επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης: σχέσεις με τους συνομηλίκους ($r = -,112, p < ,01$), με την αθλητική ικανότητα ($r = ,085$), με τη φυσική εμφάνιση ($r = -,068$), με τη διαγωγή-συμπεριφορά ($r = -,104, p < ,05$) και τέλος με την αυτοεκτίμηση ($r = -,183, p < ,01$). Από την άλλη διαπιστώθηκε μέτρια σχέση με τη σχολική ικανότητα ($r = -,310, p < ,01$).

Πίνακας 2 . Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας

	Συνασθηματική νοημοσύνη	Σχολική Ικανότητα	Σχέσεις με τους συναδέλφους	Αθλητική Ικανότητα	Φυσική Εμφάνιση	Διαγωγή- Συμπεριφορά	Αυτοεκτίμηση	Βαθμός Ελληνικών Μθηματικών	Βαθμός Ελληνικών Δασκάλων	Βαθμός Μαθηματικών Δασκάλων
Συνασθηματική νοημοσύνη	1	,311**	,292**	,190**	,305**	,312**	,406**	,112*	0,095	
Σχολική Ικανότητα	,311**	1	,339**	,207**	,358**	,386**	,468**	,281**	,265**	-,310**
Σχέσεις με τους συναδέλφους	,292**	,339**	1	,220**	,234**	,389**	,362**	,211**	,171**	-,112*
Αθλητική Ικανότητα	,190**	,207**	,220**	1	,471**	,109**	,304**	,029	,049	-,085
Φυσική Εμφάνιση	,305**	,358**	,234**	,471**	1	,249**	,377**	,062	,063	-,068
Διαγωγή-Συμπεριφορά	,312**	,386**	,389**	,109**	,249**	1	,430**	,191	,106**	-,104*
Αυτοεκτίμηση	,406**	,468**	,362**	,304**	,377**	,430**	1	,207	,152**	-,183**
Βαθμός Ελληνικών	,112*	,281**	,211**	,029	,062	,191**	,207**	1	,711**	
Βαθμός Μαθηματικών	,095	,265**	,171**	,049	,063	,711**	,152**	,711**	1	
Βαθμός Ελληνικών Δασκάλων	-,254**	-,254**	-,159**	,014	-,037	-,111*	-,141**	1	,469**	
Βαθμός Μαθηματικών Δασκάλων	-,310**	-,310**	-,112*	-,085	-,068	-,104*	-,183**	,469**	1	

* p < .05, ** p < .01

2.3.3 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε τυχόν δημογραφικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές της έρευνα (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, σχολική επίδοση). Συγκεκριμένα, εξετάσαμε την επίδραση του φύλου, της τάξης, της πόλης και των βαθμών των δασκάλων στο μάθημα των Ελληνικών και των Μαθηματικών.

2.3.3.1 Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια στις υπό μελέτη μεταβλητές εφαρμόσαμε το κριτήριο *t*. Επιχειρήσαμε να συγκρίνουμε τα δύο φύλα σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας (βλ. Πίνακα 2).

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, ($t(383)=-1,776$, $p<.077$), ως προς τη σχολική ικανότητα, ($t(383)=,387$, $p<.699$), ως προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ($t(383)=-,759$, $p<.449$), ως προς τη φυσική εμφάνιση, ($t(370,510)=1,318$, $p<.188$) και τέλος ως προς την αυτοεκτίμηση, ($t(383)=-,686$, $p<.493$).

Ωστόσο, υπήρξε σημαντική στατιστική διαφορά στην επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών στο μάθημα των Ελληνικών, ($t(374,337)=-5,046$, $p<.001$) και των Μαθηματικών, ($t(377,206)=-2,869$, $p<.004$), ως προς την αθλητική ικανότητα, ($t(383)=2,863$, $p<.004$) και ως προς τη διαγωγή – συμπεριφορά, ($t(383)=-2,949$, $p<.003$). Η επίδοση των κοριτσιών και στα δύο μαθήματα ήταν υψηλότερη από των

αγοριών. Τα αγόρια χαρακτηρίζονται από υψηλότερη αυτοαντίληψη της αθλητικής τους ικανότητας, ενώ τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τη διαγωγή και τη συμπεριφορά τους,

Πίνακας 3. t-test φύλο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	t	df	Sig. (2-tailed)
Συναισθηματική νοημοσύνη	-1,776	383	,077
Σχολική Ικανότητα	,387	383	,699
Σχέσεις με τους συνομήλικους	-,759	383	,449
Αθλητική Ικανότητα	2,863	383	,004
Φυσική Εμφάνιση	1,318	370,510	,188
Διαγωγή-Συμπεριφορά	-2,949	383	,003
Αυτοεκτίμηση	-,686	383	,493
Βαθμός Ελληνικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	-5,046	374,337	,000
Βαθμός Μαθηματικών Τεστ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	-2,869	377,206	,004

2.3.3.2 Διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Δ' και της Ε' τάξης τους Δημοτικού Σχολείου

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στα παιδιά της Δ' και της Ε' τάξης τους Δημοτικού Σχολείου στις υπό μελέτη μεταβλητές εφαρμόσαμε το κριτήριο t (βλ. Πίνακα 3).

Με την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της Δ' και της Ε' τάξης τους Δημοτικού Σχολείου και της επίδοσης τους στο μάθημα των Ελληνικών, ($t(384)=,373$, $p<.710$) της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, ($t(384)=,228$, $p<.820$), της σχολικής ικανότητας, ($t(384)=-1,609$, $p<.108$), της αθλητικής ικανότητας, ($t(384)=-,845$, $p<.398$), της φυσικής εμφάνισης, ($t(384)=,085$, $p<.933$), της διαγωγής-συμπεριφοράς, ($t(384)=-1,324$, $p<.186$) και τέλος της αυτοεκτίμησης, ($t(327,234)=-1,100$, $p<.272$).

Αντιθέτως, υπάρχουν διαφορές όσον αφορά την επίδοση των παιδιών στο μάθημα των Μαθηματικών, ($t(384)=4,197$, $p<.001$) και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, ($t(384)=-2,040$, $p<.042$). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της Ε' τάξης έχουν υψηλότερη επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών και καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Πίνακας 4. t-test τάξη-ηλικία

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	t	df	Sig. (2-tailed)
	Βαθμός Ελληνικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	,373	384
Βαθμός Μαθηματικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	4,197	384	,000
Συναισθηματική νοημοσύνη	,228	384	,820
Σχολική ικανότητα	-1,609	384	,108
Σχέσεις με τους συνομήλικους	-2,040	384	,042
Αθλητική ικανότητα	-,845	384	,398
Φυσική εμφάνιση	,085	384	,933
Διαγωγή-Συμπεριφορά	-1,324	384	,186
Αυτοεκτίμηση	-1,100	327,234	,272

2.3.3.3 Διαφορές ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πόλεων

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούν σε Δημοτικό Σχολείο των Ιωαννίνων και σε παιδιά που φοιτούν σε Δημοτικό Σχολείο της Πάργας στις υπό μελέτη μεταβλητές εφαρμόσαμε το κριτήριο t (βλ. Πίνακα 4).

Με την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους μαθητές αυτούς και της

αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ,(t(383)=,069 , p<.945), της αθλητικής ικανότητας ,(t (383)=-1,173 , p<.242), της φυσικής εμφάνισης ,(t (383)=,475 , p<.635), της διαγωγής-συμπεριφοράς ,(t (383)=1,347 , p<.179) και τέλος της αυτοεκτίμησης ,(t (383)= 1,835 , p<.067).

Ωστόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επίδοση τους στο γνωστικό αντικείμενο των Ελληνικών ,(t (43,599)=2,119 , p<.040) και των Μαθηματικών,(t (383)=2,747 , p<.006). Καθώς επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ,(t (383)= 2,320 , p<.021) και στις 3 μεταβλητές οι μαθητές Σχολείων των Ιωαννίνων σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο.

Πίνακας 5. t-test πόλη

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ			
	t	Df	Sig. (2-tailed)
Βαθμός Ελληνικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	2,119	43,599	,040
Βαθμός Μαθηματικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	2,747	383	,006
Συναισθηματική νοημοσύνη	,069	383	,945
Σχέσεις με τους συνομήλικους	2,320	383	,021
Αθλητική ικανότητα	-1,173	383	,242
Φυσική εμφάνιση	,475	383	,635
Διαγωγή-Συμπεριφορά	1,347	383	,179
Αυτοεκτίμηση	1,835	383	,067

2.3.3.4 Διαφορές ανάμεσα στο βαθμό επίδοσης στα Ελληνικά όπως βαθμολογήθηκαν οι μαθητές από τους δασκάλους τους

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στο βαθμό επίδοσης στα Ελληνικά όπως βαθμολογήθηκαν οι μαθητές από τους δασκάλους τους στις υπό μελέτη μεταβλητές εφαρμόσαμε το κριτήριο t (βλ Πίνακα 5).

Με την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ,($t(140,542)=1,755$, $p<.081$), της αθλητικής ικανότητας ,($t(140,902)=-,315$, $p<.754$), της φυσικής εμφάνισης ,($t(382)=,716$, $p<.474$) και τέλος της διαγωγής-συμπεριφοράς,($t(99,803)=1,879$, $p<.063$).

Παρόλα αυτά διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών όπως αξιολογήθηκε από το δικά μας τεστ επίδοσης ,($t(382)=7,110$, $p<.001$), στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ,($t(382)=3,148$, $p<.002$), στη σχολική ικανότητα ,($t(382)=5,128$, $p<.001$) και στην αυτοεκτίμηση ,($t(382)=2,788$, $p<.006$).

Πίνακας 6. t-test Βαθμός στο Μάθημα των Ελληνικών των δασκάλων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	t	df	Sig. (2-tailed)
	Συναισθηματική νοημοσύνη	1,755	140,542
Σχολική ικανότητα	5,128	382	,000
Σχέσεις με τους συνομήλικους	3,148	382	,002
Αθλητική Ικανότητα	-,315	140,902	,754
Φυσική Εμφάνιση	,716	382	,474
Βαθμός Ελληνικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	7,110	382	,000
Βαθμός Ελληνικών ΤΕΣΤ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	6,579	382	,063
Διαγωγή-Συμπεριφορά	1,879	99,803	,063
Αυτοεκτίμηση	2,788	382	,006

2.3.3.5 Διαφορές ανάμεσα στο βαθμό επίδοσης στα Μαθηματικά όπως βαθμολογήθηκαν οι μαθητές από τους δασκάλους τους

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στο βαθμό επίδοσης στα Μαθηματικά όπως βαθμολογήθηκαν οι μαθητές από τους δασκάλους τους στις υπό μελέτη μεταβλητές εφαρμόσαμε το κριτήριο t (βλ. Πίνακα 6).

Με την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει καμία σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους μαθητές αυτούς και της αθλητικής ικανότητας, ($t(382)=1,677$, $p<.094$) και της φυσικής εμφάνισης, ($t(382)=1,336$, $p<.182$).

Ωστόσο διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ($t(382)=2,201$, $p<.028$), στη σχολική ικανότητα, ($t(382)=6,377$, $p<.000$), στη διαγωγή-συμπεριφορά, ($t(382)=2,035$, $p<.043$), στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, ($t(382)=3,017$, $p<.003$) και στην αυτοεκτίμηση, ($t(105,267)=3,193$, $p<.002$).

Πίνακας 7. t-test Βαθμός στο Μάθημα των Μαθηματικών των δασκάλων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	t	df	Sig. (2-tailed)
	Σχολική ικανότητα	6,377	382
Σχέσεις με τους συνομηλίκους	2,201	382	,028
Αθλητική ικανότητα	1,677	382	,094
Φυσική Εμφάνιση	1,336	382	,182
Διαγωγή-Συμπεριφορά	2,035	382	,043
Αυτοεκτίμηση	3,193	105,267	,002
Συναισθηματική νοημοσύνη	3,017	382	,003

2.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση, καθώς επίσης και τη σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση – αυτοαντίληψη (επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης: σχολική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, σχέσεις με τους συνομήλικους, αθλητική ικανότητα, διαγωγή – συμπεριφορά), σε μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Τέλος μελετήθηκε και η σχέση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Επιπλέον, η έρευνα στόχευσε στη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, τάξη, πόλη) στις παραπάνω μεταβλητές.

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα παρουσίασαν υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και υψηλό βαθμό στο τεστ επίδοσης των Ελληνικών. Επίσης παρουσίασαν και υψηλή επίδοση στους εξής επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης: αθλητική ικανότητα, στη διαγωγή-συμπεριφορά και στη φυσική εμφάνιση, όπως αξιολογήθηκε από το ερωτηματολόγιο “Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου”.

Ενώ μέτρια επίδοση παρουσίασε το υπόλοιπο ποσοστό των παιδιών στο τεστ επίδοσης των μαθηματικών, στην αυτοεκτίμηση και στους υπόλοιπους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης (σχέσεις με τους συνομήλικους, σχολική ικανότητα).

2.4.1 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας μας βρέθηκε ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση ανάμεσα στη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση των παιδιών, τόσο στο μάθημα των Ελληνικών όσο και στο μάθημα των Μαθηματικών (και από τα δικά μας τεστ επίδοσης αλλά και από τους βαθμούς των δασκάλων). Σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά της δικής μας μελέτης έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες.

Αρκετές έρευνες τονίζουν μια μικρή σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τη διανοητική ευφυΐα και την ηλικία των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, η Πλατσίδου (2005β), στην έρευνα που διεξήγαγε σε 248 έφηβους ηλικίας 12 έως 16 παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, έστω και αν ήταν χαμηλή.

Η έρευνά αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μόνο η αντιλαμβανόμενη (και όχι η αντικειμενική) συναισθηματική νοημοσύνη είχαν ορισμένες σημαντικές συνάφειες με τη σχολική επίδοση. Η σχολική επίδοση αξιολογήθηκε σύμφωνα με το βαθμό που είχαν οι μαθητές στην προηγούμενη τάξη.

Συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση σχετιζόταν σημαντικά με τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη και με την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων. Επιπλέον, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούσε ένα σημαντικό παράγοντα για την πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης των εφήβων.

Οι Petrides et al. (2004α) σε έρευνα τους σε 650 έφηβους, διαπίστωσαν ότι η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε θετικά με τη βαθμολογία σε ορισμένα μαθήματα και τη γενική βαθμολογία μόνο για τους μαθητές με χαμηλή γνωστική νοημοσύνη, και όχι για τους μαθητές με υψηλή διανοητική ευφυΐα.

Επίσης ο Parker et al. (2004), σε έρευνα τους κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα. Η έρευνα τους απευθυνόταν σε 667 μαθητές λυκείου. Στην έρευνα αυτή η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών μελετήθηκε χρησιμοποιώντας τον συνολικό βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης και κατέληξαν στο αποτέλεσμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης.

Επιπλέον οι ερευνητές τονίζουν ότι οι μαθητές με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις μπορούσαν να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς επίσης και τις καταστάσεις άγχους σε αντίθεση με τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση.

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Ogundokun et al. (2010), όπου μελέτησαν 1563 τελειόφοιτους μαθητές Λυκείου. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη σχολικής επίδοσης. Οι ερευνητές αυτοί δικαιολογούν τα ευρήματά τους, λέγοντας ότι όλα τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σχετικά με τη σχολική επίδοση.

Αυτό φαίνεται και από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Yazici, Seyis και Altun (2011). Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι προβλεπτικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση. Η έρευνα τους, αφορούσε 407 μαθητές γυμνασίου.

Σε έρευνα των MacCann et al. (2011) όπου συμμετείχαν 159 φοιτητές παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παρόλα αυτά όμως η σχέση αυτή ήταν πιο ισχυρή σε φοιτητές που παρουσίασαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με αυτούς που παρουσίασαν πιο χαμηλή.

Ακόμη μία έρευνα των Jordan et al. (2010) επιβεβαιώνει τα δικά μας ευρήματα. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε παιδιά σχολική ηλικίας και έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται σημαντικά με τη σχολική επίδοση. Από τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η προσαρμοστικότητα έδειξε τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τη σχολική επίδοση, ενώ η ενδοπροσωπική ικανότητα έδειξε τη μικρότερη συσχέτιση.

Από την άλλη υπάρχουν έρευνες, στις οποίες δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση.

Στην έρευνα των Brackett et al. (2006a) που πραγματοποιήθηκε σε 77 μαθητές ηλικίας 14 έως 17 χρονών δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η εξήγηση που δίνουν οι ερευνητές αυτοί είναι ότι το σκορ της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς επίσης και γενικότερα της νοημοσύνη είναι λιγότερο περιοριστικό σε σχέση με τους μαθητές πανεπιστημίου.

Επίσης η έρευνα των Mavrouli et al. (2008), σε 139 μαθητές ηλικίας 11 έως 12 χρονών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και των μαθηματικών, της επιστήμης και της ανάγνωσης. Παρόλα αυτά βρέθηκε σχέση με την ορθογραφία, αλλά μόνο στα αγόρια. Διαφαίνεται λοιπόν ότι σε ορισμένες έρευνες πράγματι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιθανόν η έρευνα αυτή να παρουσίασε

αντίθετα αποτελέσματα από τη δική μας έρευνα λόγω του ότι στο κάθε γνωστικό αντικείμενο μελετούσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του, όπως για παράδειγμα την ορθογραφία και όχι το κάθε γνωστικό αντικείμενο ολικά όπως η δική μας.

Τέλος η έρευνα των Mavrouli et al. (2009), σε δείγμα 140 παιδιών σχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι η συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την επίδοση στα μαθήματα των Ελληνικών και των Μαθηματικών αρχικά ήταν ισχυρή, αλλά ύστερα από τον έλεγχο της ηλικίας και του Δείκτη Νοημοσύνης, η συσχέτιση αυτή έχασε τη σημαντικότητά της.

Ανακεφαλαιώνοντας, και προηγούμενες έρευνες επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της δικής μας έρευνας. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση. Υπάρχουν όμως και έρευνες που μας βρίσκουν αντίθετους. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ξεκάθαρα όσον αφορά την ακριβή σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης.

2.4.4 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων της δικής μας έρευνας, διαπιστώθηκε μέτρια σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης.

Με την ανασκόπηση της ελληνόγλωσσης και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας παρατηρήσαμε ότι δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που να μελετούν τη σχέση των

παραπάνω μεταβλητών. Ειδικά στην Ελλάδα οι έρευνες για την αυτοεκτίμηση είναι σε εμβρυακό στάδιο. Υπάρχουν όμως έρευνες που επιβεβαιώνουν τα ευρήματά μας.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα των Ciarroch et al. (2000), που πραγματοποιήθηκε σε 134 φοιτητές έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση.

Επίσης, η έρευνα των Brackett (2006α) που πραγματοποιήθηκε σε 77 μαθητές ηλικίας 14 έως 17 ετών παρουσίασε σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Τέλος η έρευνα των Muris et al. (2003) που πραγματοποιήθηκε σε 1143 μαθητές ηλικίας 8 έως 14 διαπίστωσε έστω και μικρή, στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης.

Παρατηρούμε ότι παρόλο των μικρό αριθμό ερευνών που παρουσιάζουμε τα ευρήματά μας επιβεβαιώνονται.

2.4.5 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνεται μικρή σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση. Η σχέση αυτή αφορά τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης (σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομήλικους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή-συμπεριφορά) καθώς επίσης και την αυτοεκτίμηση ξεχωριστά. Με ορισμένους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης φάνηκε μικρή σχέση ενώ με κάποιους άλλους μέτρια σχέση. Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες.

Για παράδειγμα, σε έρευνα του ο Γιαννέλος (2004), επιβεβαιώνει τα ευρήματά μας. Η έρευνα του πραγματοποιήθηκε σε 244 μαθητές Στ' τάξης και έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση σε ορισμένους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον τομέα της σχολικής ικανότητας φάνηκε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν και καλύτερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας, σχέσεις με τους συνομήλικους, φυσικής εμφάνισης, διαγωγής-συμπεριφοράς και τέλος ως προς την αυτοεκτίμηση. Παρόλα αυτά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αθλητική ικανότητα.

Επιπλέον η έρευνα του Φλουρή που πραγματοποιήθηκε το 1987 (Γούβιας, 2003) σε μαθητές της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου έδειξε ότι η σχέση της αυτοαντίληψης που έχει κάθε παιδί για την ικανότητά του σε ένα μάθημα σε σχέση με την πραγματική του επίδοση είναι πολύ μεγάλη.

Υπάρχουν όμως και έρευνες που έρχονται αντίθετες με τα ευρήματά μας. Έχουν διαπιστώσει δηλαδή ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα η έρευνα των Ciarrochi (2007), που πραγματοποιήθηκε περίπου σε 700 μαθητές της Α' Λυκείου και δεν διαπίστωσε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Σε έρευνα τους, οι Leeson, Ciarrochi & Heaven (2008) σε 639 μαθητές Λυκείου, διαπίστωσαν ότι υπήρχε ασθενής σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης. Αλλά μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του μαθήματος της Επιστήμης φάνηκε να υπάρχει ισχυρή σχέση.

Οι παραπάνω δύο έρευνες αφορούσαν μαθητές Λυκείου, σε αντίθεση με τη δική μας έρευνα που απευθυνόταν σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, έτσι πιθανόν η διαφοροποίηση στα αποτελέσματα να οφείλεται στο γεγονός ότι μεταξύ τους οι έρευνες αφορούσαν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

2.4.4. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ (ΦΥΛΟ, ΤΑΞΗ, ΠΟΛΗ)

Η συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσει να ερμηνεύσει τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας και αφορούν τη σχέση των μεταβλητών μας με το φύλο, την τάξη φοίτησης και την πόλη όπου διαμένουν οι μαθητές.

2.4.4.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς μας, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των κοριτσιών και των αγοριών ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν τα δικά μας ευρήματα. Για παράδειγμα η έρευνα των Manroveli et al. (2008), σε 139 μαθητές ηλικίας 11 έως 12 χρονών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά τον βαθμό επίδοσής τους στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Άλλη μία έρευνα που επιβεβαιώνει τα ευρήματά μας είναι αυτή των Williams, Burnside, & Rowley (2009). Το δείγμα τους περιελάμβανε 598 μαθητές ηλικίας 10 έως 11 ετών. Η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Επίσης η έρευνα των Mavrouli et al. (2008), σε 139 μαθητές ηλικίας 11 έως 12 χρονών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο.

Αναφορικά με τον ενήλικο πληθυσμό οι Brackett και Mayer (2003) διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, σε δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφορών (στο ερωτηματολόγιο των Schutte et al. και στο ερωτηματολόγιο EQ-I του Bar-On).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Η Πλατσίδου (2005α) σε έρευνα της, όπου συμμετείχαν 248 έφηβοι ηλικίας 12 έως 16 ετών έδειξε ότι τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης από τα αγόρια.

Επομένως τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τον μεγαλύτερο όγκο των ερευνητικών προσπαθειών που εξετάζουν το ρόλο του φύλου στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

2.4.4.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας αποτελέσματα δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της Δ' και της Ε' τάξης σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Σε παρόμοια αποτελέσματα με τα δικά μας κατέληξε και η έρευνα των Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, & Salovey (2004), σε φοιτητές η οποία έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες οι οποίες θεωρούν σημαντική την επίδραση της ηλικίας στη συναισθηματική νοημοσύνη. Για παράδειγμα, οι Mayer et al. (1999), συνέκριναν έφηβους με ενήλικες και διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των ενηλίκων ήταν υψηλότερη. Σε έρευνα του ο Kafetsios (2004) διαπίστωσε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Στη δική μας έρευνα πιθανόν να μην φάνηκαν διαφορές ως προς τη ηλικία λόγω του ότι οι μαθητές δεν διαφέρουν κατά πολύ ηλικιακά, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται ο εντοπισμός διαφορών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη.

2.4.4.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ

Τα ευρήματα της έρευνας μας δεν έδειξαν διαφορά ανάμεσα στα παιδιά που διαμένουν στην πόλη των Ιωαννίνων και στη πόλη της Πάργας σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

2.4.4.4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας δεν φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο τόσο με ορισμένους τομείς της αυτοαντίληψης όσο και με την αυτοεκτίμηση.

Ωστόσο, υπήρξε σημαντική στατιστική διαφορά στην επίδοση των κοριτσιών και των αγοριών ως προς την αθλητική ικανότητα και ως προς τη διαγωγή – συμπεριφορά. Τα αγόρια χαρακτηρίζονται από υψηλότερη αυτοαντίληψη της αθλητικής τους ικανότητας, ενώ τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τη διαγωγή και τη συμπεριφορά τους,

Για παράδειγμα, σε έρευνα του ο Γιαννέλος (2004), επιβεβαιώνει τα ευρήματά μας. Η έρευνα του πραγματοποιήθηκε σε 244 μαθητές Στ' τάξης και έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση σε ορισμένους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά την αθλητική τους ικανότητα και τη φυσική τους εμφάνιση, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τη διαγωγή-συμπεριφορά τους.

Υπάρχουν όμως και έρευνες που έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματά μας. Για παράδειγμα η έρευνα των Muris et al. (2003) που πραγματοποιήθηκε σε 1143 μαθητές ηλικίας 8-14 ετών και έδειξε ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια.

2.4.4.5. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΑΞΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης (εκτός από τις σχέσεις με τους συνομήλικους) ως προς τις ηλικιακές ομάδες. Οι μαθητές της Ε' τάξης φαίνονται να έχουν καλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους σε σχέση με τους μαθητές της Δ' τάξης.

Η έρευνα των Muris et al. (2003) που πραγματοποιήθηκε σε 1143 μαθητές ηλικίας 8-14 ετών και έδειξε ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν ωριμάζει και το αίσθημα αυτοεκτίμησης που τους διακατέχει.

Στη δική μας έρευνα πιθανόν να μην φάνηκαν διαφορές ως προς τη ηλικία λόγω του ότι οι μαθητές δεν διέφεραν κατά πολύ ηλικιακά.

2.4.4.6. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης (εκτός από τις σχέσεις με τους συνομήλικους) ως προς την πόλη διαμονής. Οι μαθητές των Ιωαννίνων φαίνονται να έχουν καλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους σε σχέση με τους μαθητές της Πάργας.

2.4.4.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Τα ευρήματα της έρευνας μας έδειξαν ότι υπάρχει σχολική επίδοση των παιδιών διαφοροποιείται σημαντικά σε ανάλογα με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερη επίδοση τόσο στο μάθημα των Ελληνικών όσο και στο μάθημα των Μαθηματικών.

Η έρευνα των Lyons et al. (2005) επιβεβαιώνει τα ευρήματα μας αφού διαπίστωσε στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών ανάλογα με το φύλο. Η έρευνα του πραγματοποιήθηκε σε ενήλικο πληθυσμό και πιο συγκεκριμένα σε 126 φοιτητές ηλικίας 18 έως 47 ετών. Παρόλα αυτά όμως η έρευνα αυτή δείχνει ότι τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερη επίδοση στα Μαθηματικά και όχι τα κορίτσια.

Η έρευνα των Yazıcı et al. (2011) που πραγματοποιήθηκε 407 μαθητές γυμνασίου, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το φύλο. Διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια.

Παρόλα αυτά υπάρχουν έρευνες που έρχονται σε αντίθεση με τα δικά μας ευρήματα. Για παράδειγμα, σε έρευνα του ο Γιαννέλος (2004) Η έρευνα του πραγματοποιήθηκε σε 244 μαθητές Στ' τάξης και έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το φύλο.

2.4.4.8. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με τις αναλύσεις που πραγματοποιήσαμε στην έρευνα μας δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο διαφορετικά ηλικιακές ομάδες και στο μάθημα των Ελληνικών. Όσον αφορά το μάθημα των Μαθηματικών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι μαθητές της Ε' τάξης παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα.

Η έρευνα των Ogyndokun et al.(2010) που πραγματοποιήθηκε σε 1600 μαθητές Λυκείου διαπίστωσε ότι η σχολική επίδοση των μαθητών παρουσιάζει σημαντική στατιστική σχέση με την ηλικία τους.

2.4.4.9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΗ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας οι μαθητές των σχολείων των Ιωαννίνων σημείωσαν υψηλότερη επίδοση και στα δυο τεστ επίδοσης (Ελληνικά, Μαθηματικά) σε σχέση με τους μαθητές των σχολείων της Πάργας.

Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ως τουριστικό προορισμό η πόλη της Πάργας, τα σχολεία της χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα-διαπολιτισμικότητα. Με αποτέλεσμα πολλοί από τους μαθητές των σχολείων να μην γνωρίζουν και τόσο καλά την ελληνική γλώσσα και έτσι οι επιδόσεις τους στα τεστ να μην ήταν και τόσο υψηλές.

Έχοντας ολοκληρώσει τον σχολιασμό των σημαντικότερων ευρημάτων τα οποία προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στους περιορισμούς που την αφορούν, καθώς επίσης και σε ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

2.4.5 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Αρχικά, ο κυριότερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας αφορά το γεγονός ότι το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν ευκαιριακό, καθώς τα σχολεία που προσεγγίστηκαν ήταν εύκολο για την ερευνήτρια να συλλέξει τα ερωτηματολόγια. Επιπλέον, το δείγμα από τους μαθητές σχολείων των Ιωαννίνων και της Πάργας δεν είναι ισάριθμο.

Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, που θα είχε επιλεγεί με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, πιθανόν να οδηγούσε σε διαφορετικά αποτελέσματα. Έτσι, η μη εκπλήρωση της προϋπόθεσης της τυχαίας δειγματοληψίας περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Ως προς την επιλογή των ψυχομετρικών εργαλείων τα περισσότερα από αυτά ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επομένως, μελετήθηκαν οι προσωπικές κρίσεις των παιδιών για τη συναισθηματική του νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη τους. Ήδη στο εισαγωγικό κομμάτι έχουμε αναφέρει την κριτική που ασκείται στα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης (TEI-Que-CSF), πρέπει να τονιστεί ότι χρησιμοποιήθηκε η μετάφραση που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, καθώς δεν έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα Ελληνικά. Επομένως, προτείνεται να διενεργηθούν έρευνες που θα εστιάζουν στο συγκεκριμένο εργαλείο έτσι ώστε να προσαρμοστεί στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Τέλος, τα τεστ επίδοσης τόσο στο μάθημα των Ελληνικών όσο και στο μάθημα των Μαθηματικών είχαν δημιουργηθεί από την ερευνήτρια σύμφωνα με την ύλη που έχει καθοριστεί από τα αναλυτικά προγράμματα. Μπορεί κάποια σχολεία να μην είχαν καλύψει τη συγκεκριμένη ύλη παρόλο που τα τεστ αφορούσαν διδακτέα ύλη μέχρι τον Ιανουάριο.

Τέλος, όσον αφορά τις δημογραφικές διαφορές, και κυρίως την ηλικία, το δείγμα της έρευνάς μας δεν διέφερε σημαντικά ως προς την ηλικία. Με αποτέλεσμα κάποια από τα ευρήματά μας να μην είναι αντιπροσωπευτικά.

Ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί εκτενέστερα η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση, καθώς τα ευρήματα που προκύπτουν από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία είναι αντικρουόμενα.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντικές έρευνες είναι να γίνει μια συγκριτική μελέτη σχετικά με τις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης, της σχολικής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης και για το πώς διαφοροποιούνται ανάλογα από την πόλη διαμονής των παιδιών.

Μελλοντικοί ερευνητές που πιθανόν να πραγματοποιήσουν έρευνες που να μελετούν παρόμοιες υποθέσεις θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιούσουν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες έτσι ώστε να είναι πιο αντικειμενικά τα αποτελέσματα που θα αφορούν τις δημογραφικές διαφορές ως προς το φύλο.

Τέλος, λόγω του ότι κατά την ανασκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας, δεν βρήκαμε αρκετές έρευνες που να έχουν μελετήσει την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική

νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν περαιτέρω έρευνες.

Κλείνοντας, πρέπει να τονίσουμε τη συμβολή της παρούσας μελέτης στον επιστημονικό χώρο καθώς επίσης και στην ευρύτερη κοινωνία. Η μελέτη αυτή μπορεί να βοηθήσει όλους όσους έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά (γονείς και εκπαιδευτικούς). Με την έρευνα αυτή διαπιστώνουμε πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην καθημερινότητα των παιδιών μας ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν τον εαυτό τους αλλά και ο τρόπος ο οποίος εξωτερικεύουν και ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων αλλά και τα δικά τους. Ελπίζουμε η μελέτη αυτή να ευαισθητοποίησε ειδικούς και μη για να ασχοληθούν εκτενέστερα με θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ. (2000α). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*.
Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. (2000β). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του
διδασκτικού έργου*. Ιωάννινα.

Βαληρή, Μ. (2008). *Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών
της Ε' Δημοτικού και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους,
αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία που υποστηρίχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πάτρα.

Βάρφη, Β. (2005). *Αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση (έννοια του εαυτού), σχολικές επιδόσεις
και προσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον Ελλήνων και Αλβανών μαθητών της
δ', ε' και στ' τάξης δημοτικού σχολίου, Διαδακτορική διατριβή που υποστηρίχθηκε
από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής
και Ψυχολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα.

Βλαχάκη, Ε. Χ. (2006). *Διαταραχές Λήψης Τροφής και η σχέση τους με την
Συναισθηματική Νοημοσύνη σε άτομα ηλικίας 18-20 ετών. Αδημοσίευτη
μεταπτυχιακή εργασία που υποστηρίχθηκε από το Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας-
Διατροφής του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα.

Γιαννέλος, Α. (2004). *Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ'
Δημοτικού και της σχέσης με τη σχολική επίδοση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών
Θεμάτων*.

- Γιασεμλή, Σ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία που υποστηρίχθηκε στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου*. Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, 5.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα* (2).
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κασσωτάκη, Μ. Ι. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κιοσέογλου, Γ., Στογιαννίδου, Α. & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ "ορθολογικότητας", αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(1), 72-87.
- Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια, διδακτορική διατριβή που υποστηρίχθηκε από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Κοσσυβάκη, Φ., & Μπόνια, Αικατερίνη., & Μπούζος, Ανδρέας. (2005). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.
- Κορμούση, Ν., Κούτρας, Β. (2011). Βήματα για τη ζωή. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα μαθημάτων. Αθήνα, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2006). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική σειρά.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙ) Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεγάρη, Ε. Γ. (2008). *Προσωπικότητα και σχολική επίδοση, αυτοεκτίμηση και προσωπικός έλεγχος στη μαθησιασκή πορεία μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου, Διδακτορική διατριβή που υποστηρίχθηκε από το Τμήμα Φιλοσοφίας παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφική Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα.
- Μπελεγρή, Κ. (2010). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και διοίκηση αλλαγών στο πλαίσιο της οργάνωσης, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία που υποστηρίχθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών*. Πάτρα.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μια παλιάς έννοιας. Επιστήμες Αγωγής, 1, 27-39*.
- Πλατσίδου, Μ. (2005α). *Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας, 3, 249-270*.
- Πλατσίδου, Μ. (2005β). *Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, 166-181*.

- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης Συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου, *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σελ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τανός, Χ. Γ. (1995). *Γνωρίζοντας καλύτερα το παιδί. Ενδιαφέρει γονείς, εκπαιδευτικούς, φοιτητές*. Αθήνα.
- Ταχματζίδης, Ι. (2009). Αυτοεκτίμηση, η "δύναμη" που κρύβουμε μέσα μας. *Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*(7), 68-71.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιμπούκη, Κ. Ι. (1979). *Μέτρηση νοημοσύνης και ειδικών ικανοτήτων, τόμος β'*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Τσιρογιαννίδου, Ε. (2010). *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία που υποστηρίχθηκε στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Θεσσαλονίκη*.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1855-1864.
- Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences, 39*(2), 403-414.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R., Parker, J.D.A. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barlow, A., Qualter, P., & Stylianos, M. (2010). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences, 48*(1), 78-82.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*(6), 1135-1145.
- Baumeister, R. F., Tico, D.M. & Hutton, D.G. (2011). Self-Presentational Motivation and Personality Differences in self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology, 57*(2), 1-33.
- Baumeister, R. F., Leary, M.R. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 42*, 1-62.

- Baumeister, R. F. (2005). Rethinking self-esteem. Why nonprofits should stop pushing self-esteem and start endorsing self-control. *Stanford Social Innovation Review*.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence (Vol. 29, pp. 1147-1158).
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., Marquez, P. G-O., & Martin, R.P. . (2006 α). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006 β). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Branden, N. (1992). *The power of self-esteem*. Florida: Health Communications.
- Carlos Perez, J., Petrides, K.V., Furnham, A. (2005). *Measuring Trait Emotional Intelligence*.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Research in Personality, 41*, 1161-1178.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 433-440.
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment, 92*(5), 449-457.
- Daus, C. S., Ashkanasy, N.M. (2003). Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence "debate". *The Industrial - Organizational Psychologist, 41*, 69-72.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality & Social Psychology, 75*(989-1015).
- Esturgo-Deu, M. E., Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 830-837.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 937-948.

- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema, 18*, 1-6.
- Fernandez-Berrocal, P., Ruiz, Desiree. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 421-436.
- Gardner, K. J., & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 5-13.
- Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence. Common ground and controversy*. New York: Nove Science Publishers.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86*(1), 33-45.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J. (2002). Work group emotional intelligence. Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review, 12*, 195-214.
- Jordan, J.-A., McRorie, M., & Ewing, C. (2009). Gender differences in the role of emotional intelligence during the primary and secondary school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(1), 37-47.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences, 37*, 129-145.
- Leeson, P., Ciarrochi, J. & Heaven, P. C.L. (2008). "Cognitive ability, personality and academic performance in adolescence." Personality and Individual Differences **45**: 630-635.

- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Lopes, N. P., Brackett, M. A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). "Emotional Intelligence and social interaction." *Personality and Social Psychology Bulletin*(30): 1018-1034.
- Lyons, J. B., Schneider, T.R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693-703.
- M. Mestre, J., Guil, R., N. Lopes, P., & Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- MacCann, C., Fogart, J. G., Zeinder, M., & Roberts, D. R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence(EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*(36), 60-70.
- Manley, G. (2009). *Emotional Intelligence and Academic Achievement: What relevance and implications does this psychological construct called emotional intelligence have for education in New Zealand*: Royal Oak Primary School.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.

- Mavrovelli, S., Sanchez-Ruiz, M.J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 112-134.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to Emotional Intelligence. 2011, from http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EI2001Chapter%201%20from%20Emotional%20Intelligence%20in%20Everyday%20Life.pdf
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits;. *American Psychologist*, *63*(6), 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2004a). *Emotional Intelligence*: Quality Books, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2004b). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 196-215.
- Mikolajczak, M. i., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, *88*(3), 338-353.
- Muris, P., Meesters, C. & Fijen ,P. (2003). The self-perception profile children: further evidence for its factor structure, reliability and validity. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1791-1802.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*(6), 1005-1016.

- O'Connor Jr, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1893-1902.
- Ogundokun, M. O., Adeyemo, D.A. (2010). Emotional Intelligence and academic achievement: the moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium, 10*(2), 127-141.
- Parker, J. D. A., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., et al. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1321-1330.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320.
- Petrides, K. V., Furnham, a. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2003). Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. Furnham, A. (2004 α). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. Furnham, A. (2004 β). Emotional intelligence. *The Psychologist, 17*(10), 574-577.

- Petrides, K. V., Chamorro - Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75(239-255).
- Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. & Frederickson, A. (2006). Trait Emotional Intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(4), 537-547.
- Petrides, K. V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J.C. & Furnham, a. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.
- Petrides, K. V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Pouyioutas, P., Solomou, E., Ioannou, C. (2008). Emotional Intelligence - The Cyprus Perspective. 2011, from <http://unic.ac.cy/media/Research/Photos/parispaper.pdf>
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C. & Schooler, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

- Salovey, P., Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication*. BasicBooks.
- Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *The handbook of positive psychology* (pp.159-171). New York: Oxford University Press
- Sanchez-Nunez, M. T., Fernandez-Berrocal, P. & Montanes, J. & Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6(2)), 455-474.
- Schwean, V. L., Saklofske, D.H., Widdifield - Konkin, L., & Parker, J.D.A., & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and gifted children. *E-journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37.
- Sillick, T. J., Schutte, N.S. (2006). Emotional Intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. *E-journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 38-48.
- Steinmayr, R., Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology*, 15(2), 200-218.
- Ulutas, I., Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personaloty*, 35(10), 1365-1372.

- Walz, G. R., Bleuer, J.C. (1992). *Student self-esteem. A vital element of school success*. Michigan: Counseling and Personal Services.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1091-1100.
- Williams C., D., D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2009). "Measuring Emotional Intelligence in preadolescence." Personality and Individual Differences 47: 316-320.
- Youngs, B. B. (1992). *The 6 vital ingredients of self-esteem. How to develop them in your students*: Jalmar Press.
- Yazici, H., Seyis, S. Altun, F. (2001). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedua Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.
- Zeinder, M., Roberts, R.D, & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled;. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zeinder, M., Roberts, R.D, & Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence. Current Consensus and Controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τσέλεπου Μάριον

Τηλ.: 6995419053

e-mail: marion_tseleπου@hotmail.com

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ- ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αγαπητή μαθήτριά/αγαπητέ μαθητή,

Καθημερινά στη ζωή σου έρχεσαι αντιμέτωπος/η με καταστάσεις που απαιτούν να κατανοείς τόσο τα δικά σου συναισθήματα όσο και αυτών που είναι απέναντι σου. Η εικόνα που έχεις για τον εαυτό σου καθώς επίσης και η επίδοσή σου στο σχολείο ενδεχομένως να επηρεάζονται από αυτές τις καταστάσεις.

Γι' αυτό το λόγο διεξάγουμε αυτή την έρευνα, για να μελετήσουμε κατά πόσο η εικόνα που έχεις για τον εαυτό σου καθώς επίσης και η σχολική σου επίδοση επηρεάζονται από τον τρόπο που κατανοείς τα συναισθήματά σου και των ατόμων που είναι γύρω σου.

Η συνεισφορά σου στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα. **Δεν χρειάζεται να γράψεις το όνομα σου**. Η έρευνα είναι **ανώνυμη**. Το μέτρο αυτό εξυπηρετεί στην προστασία του ιδιωτικού απορρήτου και θέλει να σε ενθαρρύνει να απαντήσεις με ειλικρίνεια και τιμιότητα.

A/A

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλούμε συμπλήρωσε τις παρακάτω ερωτήσεις Όλες οι απαντήσεις και τα στοιχεία σου είναι εμπιστευτικά.

1. ΤΑΞΗ:

Δ`

Ε`

2. ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

Έτος:

Μήνας:

3. ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ

4. ΠΟΛΗ :

Ιωάννινα

Πάργα

Άρτα

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ (βάλε σε κύκλο το αντίστοιχο):

	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Μεταπτυχιακό- Διδακτορικό	6	6
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	5	5
Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής	4	4
Απόφοιτος/η Λυκείου	3	3
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	2	2
Απόφοιτος/η Δημοτικού	1	1
Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό	0	0

6. ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΛΕΓΧΟ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

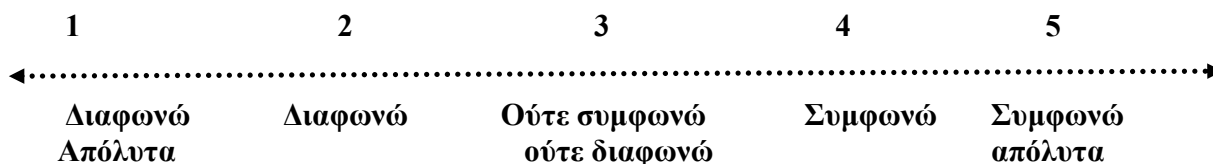
Γλώσσα: _____

Μαθηματικά: _____

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Οδηγίες:

- ❑ Σας παρακαλώ προσπαθήστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.
- ❑ Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- ❑ **Προσπαθήστε να απαντήσετε αμέσως και αυθόρμητα.**
- ❑ **Κυκλώστε** την απάντηση που θεωρείτε ότι σας περιγράφει καλύτερα.



	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Πάντα προσπαθώ να είμαι ευδιάθετος/-η.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούργια άτομα.	1	2	3	4	5
3. Μου φαίνεται δύσκολο να προσαρμοστώ σε μία νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
4. Νιώθω υπέροχα με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
5. Όταν νιώθω λυπημένος/η, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεση μου.	1	2	3	4	5
6. Συχνά αισθάνομαι λυπημένος/η.	1	2	3	4	5
7. Αν νιώθω ευχαριστημένος/ η με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
8. Τα πηγαίνω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθω θυμωμένος/η.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο ευχαριστιούνται να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν βρίσκομαι σε ένα καινούργιο χώρο, συνηθίζω γρήγορα.	1	2	3	4	5
12. Συχνά, δε νιώθω ευχαριστημένος/-η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές, κάνω κάτι χωρίς πρώτα να το σκεφτώ.	1	2	3	4	5

14.	Είμαι σε θέση να καταλάβω πως νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
15.	Δεν μου αρέσει να κοπιάζω για κάτι.	1	2	3	4	5
16.	Μπορώ εύκολα να καταλαβαίνω πως αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
17.	Αν χρειάζεται να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά	1	2	3	4	5
18.	Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
19.	Προσπαθώ να κάνω τις εργασίες μου, όσο καλύτερα μπορώ	1	2	3	4	5
20.	Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για τα συναισθήματα μου.	1	2	3	4	5
21.	Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
22.	Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
23.	Δεν μου αρέσει να διαβάζω πολύ.	1	2	3	4	5
24.	Σκέφτομαι ότι μπορεί όταν μεγαλώσω, να αισθάνομαι λυπημένος/η.	1	2	3	4	5
25.	Τα περισσότερα άτομα με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
26.	Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
27.	Δεν μπορώ να ελέγχω αυτά που νιώθω.	1	2	3	4	5
28.	Όταν συναντώ καινούργια άτομα συνηθίζω πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
29.	Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πως αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
30.	Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
31.	Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5
32.	Ξέρω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
33.	Συχνά νιώθω μπερδεμένος/η με τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
34.	Δεν μπορώ εύκολα να καταλάβω πως νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
35.	Αν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να το προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
36.	Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5

Γ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ-ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στο πως αντιλαμβάνεται ο καθένας τον εαυτό του.

Σε αυτού τους είδους τα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

Ας δούμε ένα παράδειγμα για το πώς θα απαντήσεις στις ερωτήσεις.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει
		Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους		

Στο παράδειγμα περιγράφονται **δύο τύποι ατόμων** και θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος από τους δύο σου ταιριάζει και πόσο. Για να απαντήσεις τις ερωτήσεις:

1. Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριάζεις με τον τύπο του ατόμου που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται **στο δεξιό μέρος**.
2. Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ατόμου σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια **πόσο σου ταιριάζει** ο τύπος αυτός: **απόλυτα σου ταιριάζει** ή **μάλλον σου ταιριάζει**.
 - Αν **απόλυτα σου ταιριάζει**, θα βάλεις ένα **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «**Απόλυτα μου ταιριάζει**».
 - Αν **μάλλον σου ταιριάζει**, θα βάλεις ένα **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «**Μάλλον μου ταιριάζει**».
3. **Προσοχή:** Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλεις **X** σε **ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει
1		Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους		
2		Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους		
3		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.		
4		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.		
5		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται δεν είναι καλός.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.		
6		Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.		
7		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.		

8		Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν έχουν πολλούς φίλους.		
Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει
9		Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.		
10		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο καλό ύψος και βάρος.		
11		Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δεν κάνουν αυτό που είναι σωστό.		
12		Σε μερικά παιδιά δεν αρέσει η ζωή που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.		
13		Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία.		
14		Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.		
15		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά αναρωτιούνται μήπως δεν τα καταφέρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.		

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει
16		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο καλό σώμα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.		
17		Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν τον μπελά τους με αυτά που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συνήθως δεν κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.		
18		Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δεν είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.		
19		Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.		
20		Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοι τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλικούς τους.		
21		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλικούς τους.		
22		Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνιση τους να είναι διαφορετική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν θα ήθελαν η εμφάνιση τους να είναι διαφορετική.		
Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει

23		Μερικά παιδιά συχνά κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σπάνια κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.		
24		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους δεν τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.		
25		Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις.		
26		Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι και τόσο δημοφιλή.		
27		Μερικά παιδιά δεν τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια(βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.		
28		Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.		
29		Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.		
30		Μερικά παιδιά δεν είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.		

Δ. ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Ελληνικά Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου

1. Να συμπληρώσεις τα κενά με τα ουσιαστικά των παρενθέσεων στη κατάλληλη πτώση:

Οι μαθητές συμμετέχουν παράλληλα με τα _____ (μάθημα) τους σε διάφορα εκπαιδευτικά _____ (πρόγραμμα). Χωρίζονται σε ομάδες, που η καθεμιά έχει σήμα διαφορετικού _____ (χρώμα). Ανταλλάσσουν πληροφορίες με _____ (σημείωμα) ή μέσω _____ (μήνυμα). Στο τέλος, παρουσιάζουν τα _____ (αποτέλεσμα) των εργασιών τους.

2. Να συμπληρώσεις τα κενά βάζοντας τα ρήματα της παρένθεσης στο χρόνο που δίνεται στην παρένθεση:

Τα παιδιά στα διαλείμματα _____ (τρέχω-Ενεστώτας) και _____ (φωνάζω-Ενεστώτας) δυνατά.

Χθες ο κηπουρός το απόγευμα _____ (καθαρίζω-Αόριστος) τον κήπο.

Την προηγούμενη εβδομάδα η τηλεόραση _____ (δείχνω-Παρατατικός) κάθε μέρα ποδόσφαιρο.

Στο μέλλον οι άνθρωποι _____ (ταξιδεύω-Συνοπτικός Μέλλοντας/Στιγμιαίος Μέλλοντας) στο διάστημα.

3. Να υπογραμμίσεις και να συμβολίσεις το ρήμα με (Ρ) και το κατηγορούμενο με (Κ) στις παρακάτω προτάσεις:

Το ποτάμι είναι βαθύ.

Το νερό του ποταμού φαίνεται θολό.

4. Να γράψεις την παρακάτω παράγραφο, με την αρχή που σου δίνεται, κάνοντας τις απαραίτητες μετατροπές προσέχοντας την έγκλιση.

Κάθε μέρα ετοιμάζω μόνος μου τα πράγματά μου και δεν κουράζω τη μητέρα μου. Διαβάζω τα μαθήματά μου γρήγορα και ύστερα χρωματίζω τις ζωγραφιές μου.

Ο Αλέξης θέλει να

.....
.....
.....

Ο πατέρας του Αλέξη του είπε « Αλέξη,

.....
.....
.....

Μαθηματικά Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου

1. Γράψε τους αριθμούς στη σειρά από το μικρότερο στο μεγαλύτερο:

15.090 15.099 15.900 15.100

.....

2. Γράψε τον ακριβώς προηγούμενο και τον επόμενο αριθμό:

_____, 17.000, _____

_____, 13.010, _____

3. Υπολόγισε νοερά:

$13.000 - 10 = \underline{\hspace{2cm}}$

$15.900 - 100 = \underline{\hspace{2cm}}$

$5900 : 100 = \underline{\hspace{2cm}}$

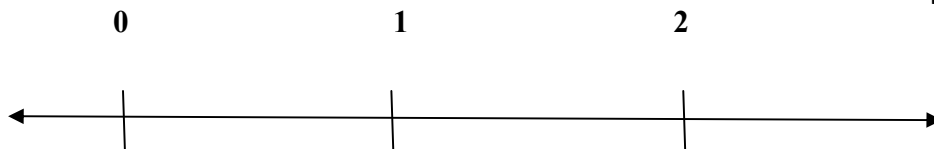
$800 : 400 = \underline{\hspace{2cm}}$

4. Τοποθέτησε πάνω στη γραμμή:

A) 0,5

B) 1,5

Γ) 1,9



5. Να λύσεις το πρόβλημα:

Ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο έχει πλάτος 2 εκ. του μέτρου και μήκος τριπλάσιο από το πλάτος του. Βρες την περίμετρό και το εμβαδόν του.

Λύση

6. Να λύσεις το πρόβλημα:

Οι μαθητές ενός σχολείου από το σχολικό τους παζάρι συγκέντρωσαν 12 φακέλους από 895€ ο καθένας. Από τα χρήματα αυτά έδωσαν τα 1500€ για την κατασκευή του στίβου τους στο σχολείο. Τα υπόλοιπα τα ισομοίρασαν σε 3 ορφανοτροφεία. Πόσα χρήματα έδωσαν σε κάθε ορφανοτροφείο;

Λύση

7. Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα:

Δεκαδικό κλάσμα	Δεκαδικοί αριθμοί
$\frac{5}{10}$	
	0,65
$\frac{142}{100}$	

Δ. ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Ελληνικά Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου

1. Να συμπληρώσεις τα κενά με τα ουσιαστικά των παρενθέσεων στον κατάλληλο τύπο:

Οι μαθητές συμμετέχουν παράλληλα με τα _____ (μάθημα) τους σε διάφορα εκπαιδευτικά _____ (πρόγραμμα). Χωρίζονται σε ομάδες, που η καθεμιά έχει σήμα διαφορετικού _____ (χρώμα). Ανταλλάσσουν πληροφορίες με _____ (σημείωμα) ή μέσω _____ (μήνυμα). Στο τέλος, παρουσιάζουν τα _____ (αποτέλεσμα) των εργασιών τους.

2. Να συμπληρώσεις τα κενά βάζοντας τα ρήματα της παρένθεσης στο χρόνο που δίνεται στην παρένθεση:

Τα παιδιά στα διαλείμματα _____ (τρέχω-Ενεστώτας) και _____ (φωνάζω-Ενεστώτας) δυνατά.

Χθες ο κηπουρός το απόγευμα _____ (καθαρίζω-Αόριστος) τον κήπο.

Την προηγούμενη εβδομάδα η τηλεόραση _____ (δείχνω-Παρατατικός) κάθε μέρα ποδόσφαιρο.

Στο μέλλον οι άνθρωποι _____ (ταξιδεύω-Συνοπτικός Μέλλοντας) στο διάστημα.

3. Να μεταφέρεις τον παρακάτω διάλογο που είναι σε ευθύ λόγο- σε πλάγιο λόγο κάνοντας τις απαραίτητες προσθήκες:

Άρης: Πώς τα πέρασες στις διακοπές; Πήγες κάπου;

Κοσμάς: Όχι, έμεινα εδώ με τους δικούς μου και τα πέρασα καλά.

4. Βρείτε στις παρακάτω προτάσεις το Υποκείμενο (Υ), το Ρήμα (Ρ) και το Αντικείμενο (Α) και το Κατηγορούμενο (Κ) όπου υπάρχει:

() () ()

Ο Αλέξανδρος ονομάστηκε Μέγας.

() () ()

Ο δάσκαλος φαίνεται αυστηρός.

() () ()

Η πέτρα έσπασε το τζάμι.

5. Κάνω χρονική αντικατάσταση στα παρακάτω ρήματα στο πρόσωπο που είναι:

Ενεστ.	Φαίνεσαι	
Παρατ.		ερχόταν
Αορ.		
Εξ. Μελλ		

Στ. ΜΕΛΛ		
Παρακ.		
Υπερσ.		
Συντ. Μ.		

6. Να μεταφέρεις τις προτάσεις στον άλλο αριθμό:

Τα παιδιά παίζουν και τραγουδούν.

Ο κηπουρός κλάδεψε και πότισε τον κήπο.

Μαθηματικά Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου

1. Κάνε τις πράξεις:

α) $(46 + 4,5) \cdot 100 =$ _____

β) $(32 - 13,4) \cdot 1000 =$ _____

γ) $635 \cdot 10 =$ _____

δ) $1,234 \cdot 10 =$ _____

2. Γράψε τον ακριβώς προηγούμενο και τον επόμενο αριθμό:

_____, 1.000.000, _____

_____, 30.080.000, _____

3. Να βάλεις το σύμβολο της ανισότητας (<, >)

$$3.014.000 \text{ ____ } 3.005.000$$

$$72.075.282 \text{ ____ } 72.100.000$$

4. Στον αριθμό 5.013.973 το ψηφίο 1 ή το ψηφίο 9 έχει τη μεγαλύτερη αξία;

Η αξία του ψηφίου 1 είναι _____ μονάδες.

Η αξία του ψηφίου 9 είναι _____ μονάδες.

5. Βρίσκω τους αριθμούς που λείπουν :

$$\text{_____} + 10.000 = 5.000.000$$

$$\text{_____} - 1.000 = 3.875.340$$

6. Να διατάξετε τα παρακάτω κλάσματα από το μικρότερο στο μεγαλύτερο:

$$\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{3}, \frac{1}{11}, \frac{1}{9}, \frac{1}{7} \quad \dots\dots\dots < \dots\dots\dots < \dots\dots\dots <$$

$$\dots\dots\dots < \dots\dots\dots < \dots\dots\dots$$

7. Κάνε τις παρακάτω πράξεις:

$$\frac{8}{7} + \frac{26}{21} = \dots\dots\dots$$

$$\frac{5}{12} + \frac{20}{36} = \dots\dots\dots$$

$$\frac{4}{5} \cdot \frac{8}{6} = \dots\dots\dots$$

$$\frac{4}{7} \cdot \frac{6}{8} = \dots\dots\dots$$

8. Να λύσεις το πρόβλημα:

Ένας πατέρας πληρώνει 48 € το μήνα, για μαθήματα μπάσκετ του γιου του και 14€ περισσότερα για το μάθημα χορού της κόρης του. Πόσα χρήματα θα πληρώσει συνολικά για τους 9 μήνες που παρακολουθούν αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά του;

Λύση

9. Γράφω με δεκαδικό αριθμό και με δεκαδικό κλάσμα τους αριθμούς:

α) τρία δέκατα = ή

β) επτά εκατοστά = ή

γ) εξήντα δύο χιλιοστά = ή

δ) σαράντα εννέα εκατ.= ή

10. Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα:

Δεκαδικό κλάσμα	Δεκαδικοί αριθμοί
$\frac{5}{10}$	
	0.65
$\frac{142}{100}$	