



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ
ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ:

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΗΣΗ ΤΗΣ

ΧΕΡΟΥΒΕΙΜ ΕΥΡΥΔΙΚΗ

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000305282



ΧΕΡΟΥΒΕΙΜ ΕΥΡΥΔΙΚΗ

**Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2007



Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Στασινός Δημήτριος, καθηγητής
2. Σούλης Σπυρίδων, επίκουρος καθηγητής
3. Ζιώρη Ελένη, λέκτορας

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως". (N. 5343/32, άρθρο 202/2)



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες για όλους όσους με στήριξαν σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής και συνέβαλαν καθοριστικά στη διεκπεραίωσή της. Αρχικά, θέλω να εκφράσω τη βαθιά ευγνωμοσύνη μου στο βασικό επιβλέποντα της εργασίας μου, τον κ. Δημήτρη Στασινό, καθηγητή ψυχολογίας, ο οποίος με τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις υποδείξεις του βοήθησε με τον τρόπο του στην ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Σπύρο Σούλη, επίκουρο καθηγητή ειδικής παιδαγωγικής, ο οποίος είχε το χρόνο και την υπομονή για τις όποιες απορίες μου δημιουργούνταν σε όλα τα στάδια της συγγραφής. Τέλος, από τους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής μου, θέλω να ευχαριστήσω μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου την κα. Έλενα Ζιώρη, λέκτορα ψυχολογίας, η οποία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ολοκλήρωση της εργασίας μέσα από τις συμβουλές της καθώς και τις υποδείξεις της αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μου. Χωρίς αυτήν, δε θα είχε φτάσει σε αυτό το επίπεδο η ερευνητική εργασία μου.

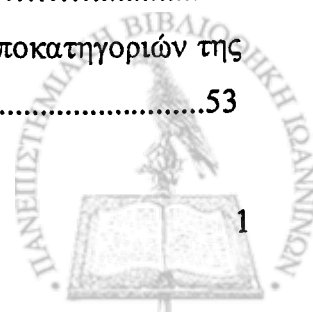
Θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη φίλη Βάσω Ανδρούτσου, η οποία με στήριξε και με ενθάρρυνε σε όλη τη διάρκεια της επίπονης εργασίας μου. Σε αυτήν οφείλω κατά ένα μεγάλο μέρος την εύρεση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησα στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, ευχαριστώ όλους τους διευθυντές των σχολείων που με δέχτηκαν, χωρίς τους οποίους δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί η έρευνα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και ειδικότερα τους γονείς μου για τη στήριξη και την αγάπη που μου δείχνουν όλα αυτά τα χρόνια. Σας ευχαριστώ όλους μέσα από την καρδιά μου.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
<i>Μέρος 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ</i>	
1. ΑΠΟ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	5
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	11
2.1. Η θεωρία του Goleman.....	13
2.2. Η θεωρία του Bar-On.....	17
2.3. Η θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso.....	19
3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ, ΤΟ ΦΥΛΟ, ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.....	23
3.1. Ηλικία.....	24
3.2. Φύλο.....	25
3.3. Μορφωτικό επίπεδο των γονέων.....	27
4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	27
4.1. Ορισμοί της Δυσλεξίας.....	28
4.2. Χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας.....	32
4.2.1. Δυσκολίες στην κωδικοποίηση του γραπτού λόγου/ ορθογραφημένη γραφή.....	32
4.2.2. Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου/ ανάγνωση.....	33
4.2.3. Άλλες δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία.....	35
4.3. Συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη Δυσλεξία σε Μονόγλωσσους πληθυσμούς.....	36
4.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δίγλωσσοι μαθητές με Δυσλεξία.....	40
5. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	44
<i>ΜΕΡΟΣ 2^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</i>	
1. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	46
1.1. Δείγμα.....	46
1.2. Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	48
1.3. Πιλοτική έρευνα.....	52
1.4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	52
1.4.1. Διαφορές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) και των υποκατηγοριών της ως προς τη γλώσσα και την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας.....	53



1.4.2. Διαφορές μέσων όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα δύο φύλα.....	60
1.4.3. Συσχετίσεις μεταξύ Σ.Ν., των επιμέρους υποκλιμάκων της, την ηλικία, την τάξη φοίτησης και την εκπαίδευση των γονέων.....	65
2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	82
Ελληνόγλωσση.....	82
Ξενόγλωσση.....	86
Διαδικτυακές Πηγές.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	95

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη μονόγλωσσων και δίγλωσσων έφηβων μαθητών με δυσλεξία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης (Σ.Ν.) στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους έφηβους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Ως αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. χαρακτηρίζεται η Σ.Ν. που το ίδιο το άτομο εκτιμά ότι διαθέτει. Η Σ.Ν. μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς των Schutte, Mallouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim (1998), το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις που εντάσσονται σε τέσσερις κλίμακες της Σ.Ν. (αναγνώριση του συναισθήματος, διαχείριση βάσει εαυτού, διαχείριση βάσει των άλλων, χρήση συναισθήματος). Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων έδειξαν ότι οι έφηβοι με δυσλεξία έχουν μικρότερη αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. από τους έφηβους χωρίς δυσλεξία. Αντίθετα, οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι πληθυσμοί δε διαφέρουν μεταξύ τους στον τρόπο που εκτιμούν τη συνολική Σ.Ν. τους. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον αριθμό των ομιλούμενων γλωσσών (μονόγλωσσοι, δίγλωσσοι) και την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας. Σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια-έφηβοι εμφάνισαν υψηλότερη Σ.Ν. από τα αγόρια και στις δύο γλώσσες, αλλά μόνο στην περίπτωση απουσίας δυσλεξίας, πιθανότατα εξαιτίας των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων που χαρακτηρίζει γενικά τις γυναίκες. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη Σ.Ν. και σε σταθερά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η τάξη φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τα ευρήματα συζητώνται σε σχέση με τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής ανάπτυξης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα στους μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολία στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων τους.

Λέξεις Κλειδιά: Αντιλαμβανόμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.), έφηβοι με δυσλεξία, δίγλωσσοι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης, μονόγλωσσοι έφηβοι, δίγλωσσοι έφηβοι.

ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the levels of the perceptive emotional intelligence (EI) in monolingual and bilingual adolescents with and without dyslexia. Perceptive emotional intelligence is considered as the emotional intelligence that the individual estimates that he or she disposes. The E.I. was measured by the Schutte κ.ά. Self-Report Inventory (1998), consisted of four-subscale questions (emotion perception, managing own emotions, managing other's emotions, utilization of emotions). The results of the statistic analyses proved that dyslexic adolescents had a lower level in perceptive emotional intelligence compared to non dyslexics. Monolingual and bilingual adolescents showed no difference in their results. Moreover, there was no correlation between number of languages (monolingual, bilingual) and the existence or absence of dyslexia. In terms of gender, female teenagers were found to be more emotionally intelligent than males in both languages, but only for the non-dyslexics, probably because of social and interpersonal relations that generally characterize women. Finally, no significant correlation between EI and stable demographic characteristics, such as age, year of study, parents' educational level, was found. The findings are discussed in terms of the importance of the emotional development to students with special educational needs especially in dyslexic students that present difficulty in managing their negative feelings.

Key words: Emotional Intelligence (E.I.), adolescents with dyslexia, bilingual adolescents with learning disabilities, monolingual adolescents, bilingual adolescents.



1. ΑΠΟ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ερευνητές έχουν διατυπώσει αρκετές θεωρίες και ορισμούς αναφορικά με την έννοια της νοημοσύνης (intelligence). Παρ' όλα αυτά δεν έχουν καταλήξει σε μια κοινώς αποδεκτή θεωρία. Αντίθετα, ορίζουν τη νοημοσύνη με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το αν είναι οπαδοί της ψυχομετρικής θεωρίας¹ για τη νοημοσύνη ή της σύγχρονης θεωρίας που αναφέρεται σε πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για τη νοημοσύνη· από τη μια πλευρά κατατάσσονται οι οπαδοί της θέσης εκείνης κατά την οποία η έννοια της νοημοσύνης εμπερικλείει μόνο γνωστικές ικανότητες του ατόμου (π.χ. λογική κρίση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, λεκτική ευχέρεια, αντικειμενική κρίση). Από την άλλη πλευρά κατατάσσονται οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη αποτελείται τόσο από γνωστικές όσο και μη γνωστικές ικανότητες, οι οποίες αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν ένα πολλαπλώς νοήμον άτομο. Όπως υποστηρίζει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997), είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας και μόνο ορισμός για τη νοημοσύνη που να μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια τις διάφορες απόψεις της και τις ικανότητες που αυτή περιλαμβάνει. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αναφορά σε ορισμένες απόψεις ερευνητών σχετικά με το τι ορίζουν ως νοημοσύνη.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς της νοημοσύνης δόθηκε το 1905 από τους Binet και Simon, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η έννοια της νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου για ορθή κρίση, ορθή κατανόηση και ορθή σκέψη καθώς και εμμονή σε αντικειμενικούς σκοπούς ώστε το άτομο να ολοκληρώνει τους στόχους του με επιτυχία (Hayes, 1998, Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Σύμφωνα με τον Wechsler (1958), η νοημοσύνη ορίζεται ως *«η συνολική ή γενική ικανότητα του ανθρώπου να δρα σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο το περιβάλλον του»* (σελ.7).

Οι ερευνητές που υποστηρίζουν τη γνωστική φύση της νοημοσύνης και τάσσονται υπέρ της ψυχομετρικής θεωρίας διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις, οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μελετητές που δέχονται την ύπαρξη ενός γενικού νοητικού παράγοντα, ο οποίος, όπως υποστηρίζουν, βρίσκεται στη βάση διαφορετικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη νοημοσύνη. Στη δεύτερη κατηγορία

¹ Οι οπαδοί της ψυχομετρικής θεωρίας της νοημοσύνης χρησιμοποιούν την ανάλυση παραγόντων για να εντοπίσουν τον αριθμό και το είδος των νοητικών παραγόντων που αποτελούν τη νοημοσύνη (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

ανήκουν όσοι πιστεύουν ότι η νοημοσύνη αποτελείται από έναν αριθμό διαφορετικών και ανεξάρτητων μεταξύ τους νοητικών ικανοτήτων (Μόττη-Στεφανίδη, 1999, Hayes, 1998, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Η πρώτη εννοιολογική προσέγγιση ξεκίνησε από τους Galton (1869), Cattell (1886), Binet (1905), και οδήγησε στην κατασκευή των τεστ νοημοσύνης ή τεστ ευφυΐας που δίνουν έναν δείκτη νοημοσύνης, το νοητικό πηλίκο² (Intelligence Quotient, συντομογραφία IQ), το οποίο υποστηρίζεται ότι χαρακτηρίζει γενικά το άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Οι περισσότεροι θεωρητικοί της νοημοσύνης τάσσονται υπέρ της άποψης ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) είναι συνδεδεμένος με την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή και με τη γενικότερη επιτυχία του στη ζωή (Spearman, 1904, Thurstone, 1938, Piaget, 1972, Catell, 1971, Guilford, 1982). Στην άποψη αυτή αντιτίθενται ορισμένοι ερευνητές, υποστηρίζοντας ότι ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλλει κατά ένα μικρό μόνο ποσοστό στους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία στη ζωή του ατόμου και κατά ένα μεγαλύτερο ποσοστό σε παράγοντες, όπως η ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση των συναισθημάτων (Goleman, 1998). Η θέση αυτή θα διατυπωθεί λίγο αργότερα.

Ο Spearman (1904) στηρίχτηκε στη στατιστική ανάλυση και συσχέτιση των παραγόντων της νοημοσύνης προκειμένου να καθορίσει τη φύση της. Ήταν από τους πρώτους ερευνητές που υποστήριξαν ότι υπάρχει ένας γενικός νοητικός παράγοντας, που συμβολίζεται με το γράμμα g (“general factor”). Αυτή η γενική ικανότητα βρίσκεται στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων, δηλαδή κατευθύνει την επίδοση του ατόμου σε κάθε δοκιμασία. Μέσα από την τεχνική της ανάλυσης παραγόντων ανέλυσε τις επιδόσεις ως προς δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στο γενικό νοητικό παράγοντα (“g”) και ο δεύτερος σε πολλά είδη ειδικών παραγόντων που σχετίζονται με τις ειδικές νοητικές δεξιότητες και συμβολίζονται με το γράμμα s (“specific factors”). Όπως υποστήριξε ο Spearman, η επίδοση του ατόμου σε μια άσκηση του τεστ νοημοσύνης εξαρτάται από το γενικό νοητικό παράγοντα g, ο οποίος αφορά όλες τις νοητικές δεξιότητες, καθώς και από τον ειδικό νοητικό παράγοντα s, που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη άσκηση (Μόττη-Στεφανίδη, 1999, Παρασκευόπουλος, 1994).

Αντίθετα από τον Spearman, ο Thurstone (1938), διατύπωσε την άποψη ότι η νοημοσύνη αποτελείται από αρκετές διαφορετικές και ανεξάρτητες νοητικές ικανότητες και ότι δεν υπάρχει ένας γενικός παράγοντας στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων. Ισχυρίστηκε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από επτά κύριες νοητικές ικανότητες: τη λεκτική

² Σύμφωνα με τους Binet και Simon (1911) ως Νοητικό Πηλίκο (NPI) ή Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ) ορίζεται η νοητική ηλικία του παιδιού προς την πραγματική ή χρονολογική του ηλικία :
$$NPI = \text{νοητική ηλικία} / \text{χρονολογική ηλικία} \cdot 100$$
 (βλ. Hayes, 1998).



ευχέρεια, τη λεκτική κατανόηση, την αριθμητική, την χωρική οπτικοποίηση, τη μνήμη, την ταχύτητα αντίληψης και τη συλλογιστική ικανότητα (Hayes, 1998).

Το 1967, ο Guilford διατύπωσε μια πολυπαραγοντική θεωρία για τη νοημοσύνη. Υποστήριξε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες νοητικές ικανότητες (Guilford, 1982). Τρία είδη συστατικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο κατά τον Guilford στη διανοητική διαδικασία: μια νοητική λειτουργία, δηλαδή ο τρόπος που χειρίζεται κανείς ένα έργο βάσει του νου του, περιεχόμενο που σχετίζεται με τη νοερή αναπαράσταση που χρησιμοποιεί προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα και ένα προϊόν, δηλαδή το αποτέλεσμα που προκύπτει από το νοητικό έργο.

Οι Horn και Cattell (1966), υποστήριξαν ότι υπάρχουν δύο μορφές νοημοσύνης: η “αποκρυσταλλωμένη” και η “ρέουσα”. Η “αποκρυσταλλωμένη” νοημοσύνη αναφέρεται *«στις γνώσεις και δεξιότητες που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος από την επαφή του με το πολιτισμικό περιβάλλον»* ενώ η “ρέουσα” νοημοσύνη σχετίζεται με την *«ικανότητα του ανθρώπου για επιτυχή νοητική προσαρμογή, νέα μάθηση και επίλυση προβλημάτων»* (σελ.33). Σύμφωνα με αυτούς η “αποκρυσταλλωμένη” νοημοσύνη εξακολουθεί να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, ενώ η “ρέουσα” αναπτύσσεται έως κάποιο χρονικό σημείο κατά τη διάρκεια της εφηβείας, στη συνέχεια σταματά και κατά την ενήλικη ζωή αρχίζει να μειώνεται (Cattell, 1971).

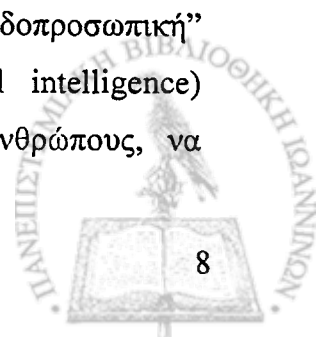
Οι προαναφερθείσες θεωρίες για τη νοημοσύνη εστιάζουν στις γνωστικές ικανότητες του ατόμου παραμελώντας άλλες ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες μπορεί να εμπερικλείει η έννοια της νοημοσύνης. Είναι αρκετοί οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη αποτελείται όχι μόνο από γνωστικές ικανότητες αλλά και μη γνωστικές, οι οποίες καθίστανται απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή του ατόμου (Wechsler, 1939, 1943, Gardner, 1983, Thorndike, 1920, Sternberg, 1985, Goleman, 1998, Salovey & Sluyter, 1997). Υπό την άποψη αυτή η νοημοσύνη αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια στην οποία ενσωματώνονται αρκετοί επιμέρους τύποι νοημοσύνης (Alon & Higgins, 2005).

Ο Thorndike (1920) πρότεινε ένα μοντέλο νοημοσύνης, το οποίο αποτελούνταν τόσο από γνωστικές-διανοητικές μεταβλητές όσο και από ένα άλλο είδος νοημοσύνης το οποίο ονόμασε “κοινωνική νοημοσύνη” (social intelligence). Ως “κοινωνική νοημοσύνη” όρισε *«την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, προκειμένου να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις»* (σελ.228). Δηλαδή, πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τόσο τις δικές του όσο και των άλλων εσωτερικές καταστάσεις, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές και να δρα αναλόγως προς τα άλλα άτομα (Mayer & Salovey, 1993). Όπως υποστήριξαν οι Thorndike και Stein (1937),

η κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί είτε ένα σύμπλεγμα από αρκετές διαφορετικές ικανότητες ή ένα σύμπλεγμα από έναν τεράστιο αριθμό ειδικών κοινωνικών συνηθειών και στάσεων συμπεριφοράς.

Ο Gardner (1983) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένα μονοδιάστατο είδος νοημοσύνης που οδηγεί στην επιτυχία αλλά ένα ευρύ φάσμα νοημοσύνης με αρκετές ουσιώδεις παραλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη είναι μια πλατιά έννοια σε αντίθεση με τη στενή έννοια που της αποδίδουν οι παραδοσιακές μετρήσεις των τεστ ευφυΐας, δίνοντας έμφαση αποκλειστικά και μόνο στις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου. Όπως αναφέρει, οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου αποτελούν ένα 20% των παραγόντων που οδηγούν το άτομο σε επιτυχημένη ζωή (Gardner, 1995). Η θεωρία της “Πολλαπλής Νοημοσύνης” που υποστήριξε χαρακτηρίζεται ως “Multiple Intelligence Theory” και αποτελείται από γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της νοημοσύνης (Derksen κ.ά, 2002). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η νοημοσύνη αποτελείται από οχτώ διαφορετικούς και ανεξάρτητους τύπους. Ένα είδος νοημοσύνης είναι η “Γλωσσική νοημοσύνη” (Linguistic intelligence), την οποία χρησιμοποιεί ο άνθρωπος όταν διαβάζει, γράφει ή προσπαθεί να κατανοήσει την ομιλία. Αυτό το είδος νοημοσύνης είναι σύνηθες σε συγγραφείς, ποιητές, γλωσσολόγους. Ένα δεύτερο είδος νοημοσύνης κατά τον Gardner (1983) είναι η “Μαθηματικο-λογική νοημοσύνη” (logical mathematical intelligence), η οποία χρησιμοποιείται όταν κάποιος προσπαθεί να λύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα ή να βρει μια λογική απόδειξη. Συναντάται συνήθως σε επιστήμονες, μαθηματικούς, λογιστές, προγραμματιστές ηλεκτρονικών υπολογιστών, φιλοσόφους. Ένα άλλο είδος νοημοσύνης που εντάσσεται στη θεωρία του Gardner είναι η “Μουσική νοημοσύνη” (musical intelligence)· χρησιμοποιείται στη μουσική αξιολόγηση, σύνθεση και εκτέλεση μουσικού κομματιού. Υψηλή μουσική νοημοσύνη διαθέτουν οι μουσικοί συνθέτες, μαέστροι, μουσικοί και κριτικοί της μουσικής. Η “Χωρική νοημοσύνη” (spatial intelligence) χρησιμοποιείται για τη χωρική διευθέτηση των αντικειμένων και τον προσανατολισμό του ατόμου στο χώρο. Η “Σωματική-κινησθητική νοημοσύνη” (bodily kinesthetic) δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του για να εκφράσει συναισθήματα, όπως στο χορό, στον αθλητισμό και στην καθημερινή κίνηση και επιδεξιότητα.

Ένα άλλο είδος νοημοσύνης που δεν συσχετίζεται με τη γνωστική πτυχή της νοημοσύνης είναι η “Προσωπική νοημοσύνη”. Κατά τον Gardner (1983, 1993), η “Προσωπική νοημοσύνη” απαρτίζεται από δύο μορφές νοημοσύνης: την “Ενδοπροσωπική” και τη “Διαπροσωπική”. Η “Διαπροσωπική νοημοσύνη” (interpersonal intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους ανθρώπους, να



αλληλεπιδρά με αυτούς, να διακρίνει και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις διαθέσεις, την ψυχροσύνη, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων. Σχετίζεται δηλαδή με τις κοινωνικές σχέσεις, την ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων καθώς και την πρόβλεψη των κοινωνικών συνεπειών. Υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, πολιτικούς, θρησκευτικούς ηγέτες. Η “Ενδοπροσωπική νοημοσύνη” (intrapersonal intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα βαθύτερα αισθήματα, τις επιθυμίες και ιδέες του εαυτού του, να ξέρει ποιος είναι, τι μπορεί να κάνει, πώς θα αντιδράσει σε δύσκολες καταστάσεις και ποια πράγματα πρέπει να αποφεύγει. Όπως αναφέρει ο Gardner (1993), είναι μια συσχετική ικανότητα που στρέφεται προς το εσωτερικό του ανθρώπου. Είναι η ικανότητα να σχηματίσουμε ένα ακριβές, γνήσιο πρότυπο του εαυτού μας και να μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτό το πρότυπο ώστε να λειτουργούμε αποτελεσματικά στη ζωή μας. Τα άτομα με ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι άτομα με αυτογνωσία, έχουν δηλαδή επίγνωση των ορίων τους, ξέρουν καλά τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν και πού πρέπει να ζητήσουν βοήθεια όποτε τη χρειαστούν (Gardner, 1983, 1993, Goleman, 1998, Hayes, 1998, Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Ο Sternberg (1999) υποστήριξε ότι είναι λάθος των ερευνητών που ασχολούνται με τη φύση της νοημοσύνης να εστιάζουν κυρίως την προσοχή τους στις γνωστικές ικανότητες του ατόμου που τον οδηγούν σε υψηλή επίδοση στο σχολείο και να παραμελούν τις νοητικές ικανότητες που του επιτρέπουν να προσαρμοστεί επιτυχώς στο περιβάλλον του. Τη νοητική αυτή ικανότητα του ατόμου, ο Sternberg την ονόμασε «νοημοσύνη της επιτυχίας» (successful intelligence). Όπως υποστηρίζει ο Sternberg, η νοημοσύνη της επιτυχίας βοηθά τον άνθρωπο να προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον του καθώς και να προσαρμόζει το ίδιο το περιβάλλον στις ανάγκες και ικανότητές του. Επιπλέον, αυτό το είδος νοημοσύνης του παρέχει τη δυνατότητα να επιλέγει το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να ολοκληρώνει με επιτυχία τους προσωπικούς του στόχους καθώς και τους στόχους που καθορίζονται από το πολιτισμικό του περιβάλλον. Το άτομο με νοημοσύνη επιτυχίας γνωρίζει ποιες είναι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του και καταφέρνει κάθε φορά να βρίσκει τρόπους ώστε να μεγιστοποιεί τις δυνατότητές του και να αντισταθμίζει ή να διορθώνει τις αδυναμίες του. Ο Sternberg στα πλαίσια της θεωρίας του για τη νοημοσύνη της επιτυχίας, υποστηρίζει ότι τρεις νοητικές ικανότητες είναι αναγκαίες ώστε να οδηγηθεί σε αυτή την επιτυχία: η αναλυτική, η δημιουργική και η πρακτική. Η αναλυτική νοητική ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να αναλύει και να αξιολογεί τις επιλογές που του προσφέρονται στη ζωή, να εντοπίζει την ύπαρξη ενός προβλήματος, να σκέφτεται τρόπους επίλυσής του, να παρακολουθεί και να ελέγχει τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Η δημιουργική

ικανότητα καθίσταται αναγκαία προκειμένου το άτομο να οδηγείται σε πρωτότυπες λύσεις για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Η πρακτική νοημοσύνη σχετίζεται με την χρησιμοποίηση των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου στον πραγματικό κόσμο (Sternberg & Kaufman, 1998, Μόττη-Στεφαννίδη, 1999).

Οι Salovey και Mayer το 1990 υποστήριξαν ότι υπάρχει ένας τύπος νοημοσύνης που ονομάζεται “Συναισθηματική Νοημοσύνη” (Emotional Intelligence). Η θεωρία που πρότειναν έχει τις ρίζες της σε προηγούμενες θεωρίες για τη νοημοσύνη, όπως την «κοινωνική νοημοσύνη» του Thorndike (1920), την «προσωπική νοημοσύνη» του Gardner (1983) και συγκεκριμένα τους δύο τύπους που αυτή εμπερικλείει: τη «διαπροσωπική νοημοσύνη» και την «ενδοπροσωπική νοημοσύνη», τη «νοημοσύνη της επιτυχίας» του Sternberg (1985), μορφές νοημοσύνης που αναπτύχθηκαν προηγουμένως. Όπως υποστηρίζουν οι Mayer και Salovey (1993), 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 ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του»* (σελ. 433). Η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έγινε πρόσφατα ιδιαίτερα διαδεδομένη και δημοφιλής τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε σημαντικά η έκδοση των συγγραμμάτων “Η Συναισθηματική Νοημοσύνη” και “Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας” του Goleman (1998, 1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως υποστηρίζει ο Goleman (1998) αποτελεί την άλλη όψη της νοημοσύνης, καθώς αναφέρεται στα διαισθητικά στοιχεία που σχετίζονται με το ασυνείδητο τμήμα του νου και όχι με τις γνωστικές πλευρές της ανθρώπινης προσωπικότητας που απαρτίζουν το λογικό νου³. Η ενασχόληση με αυτό το είδος νοημοσύνης αποτελεί σχετικά πρόσφατη εξέλιξη στο ερευνητικό πεδίο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η θεωρία της Σ.Ν. έχει τις ρίζες της σε παλιότερες θεωρίες, όπως στη θεωρία του Gardner (1983) και του Thorndike (1920). Ωστόσο, ως ξεχωριστή θεωρία έγινε ευρύτερα γνωστή κατά την τελευταία δεκαετία, όταν σημαντικές έρευνες έδειξαν ότι η επιτυχία του ατόμου στη ζωή δεν οφείλεται μόνο στο

³ Σύμφωνα με τον Goleman (1998), υπάρχουν δυο διαφορετικοί τρόποι γνώσης: ο πρώτος πηγάζει από το λογικό νου και είναι ο τρόπος με τον οποίο έχουμε επίγνωση. Ο λογικός νους είναι ενσυνείδητος, στοχαστικός, ικανός να συλλογίζεται. Ο δεύτερος τρόπος γνώσης πηγάζει από το συγκινησιακό νου και βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τα συναισθήματα του ατόμου. Ο συγκινησιακός νους είναι ασυνείδητος, δεν κάνει λογικούς συνειρμούς αιτίων και αποτελεσμάτων αλλά η γνώση έρχεται μέσα από την καρδιά του ατόμου χωρίς να σημαίνει ότι είναι λογικά σωστή. Στο ασυνείδητο τμήμα του νου οφείλεται κατά τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη.

δείκτη νοημοσύνης του (IQ), αλλά πρωτίστως στη συναισθηματική νοημοσύνη του (EQ) (Goleman, 1998, 1999).

Η σχετικά πρόσφατη ενασχόληση των επιστημόνων με αυτό το είδος νοημοσύνης και η παράλληλη απουσία ερευνητικών ευρημάτων ειδικά στον πληθυσμό των εφήβων προκάλεσε το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του θέματος αυτού. Η έλλειψη ερευνών στο πεδίο αυτό είναι ακόμη πιο έντονη σε πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και σε πληθυσμούς που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καλύψει ένα σημαντικό κενό στο χώρο αυτό, καθώς και να αποσαφηνίσει και να δείξει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στη ζωή των μονόγλωσσων και δίγλωσσων εφήβων με και χωρίς δυσλεξία. Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζονται λεπτομερώς στην επόμενη ενότητα.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

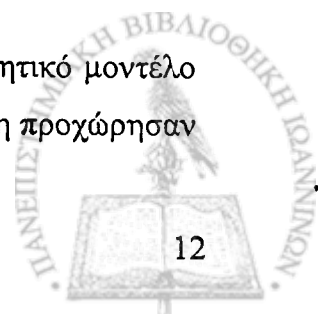
Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης και έχουν προτείνει διάφορα θεωρητικά μοντέλα με σκοπό τον ορισμό και τη μέτρησή της (Goleman, 1998, Bar-On, 2000, Mayer, Salovey, & Caruso, 2004, Petrides & Furnham, 2003b). Όπως υποστηρίζει η Πλατσίδου (2005), όλες οι θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, την προσεγγίζουν ως «*μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: το γνωστικό δυναμικό, την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά*» (σελ.250). Οι θεωρίες αυτές μπορούν να διαιρεθούν σε δυο κατηγορίες ανάλογα με το σημείο που εστιάζουν για να ορίσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι “θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης με πλαίσιο την προσωπικότητα” (trait Emotional Intelligence) ή όπως αλλιώς την αποκαλούν “συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα” (emotional self-efficacy)(Petrides κ.ά, 2004). Οι θεωρίες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές ικανότητες, δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000) και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001), τα οποία επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Επιπλέον, οι θεωρίες αυτές προσπαθούν να εξηγήσουν και

να προβλέψουν την επίδοση και αποτελεσματικότητα του ατόμου στα διάφορα πεδία δραστηριότητάς του (όπως σχολείο, εργασία, κλπ) (Goleman, 1998, 1999). Στις θεωρίες αυτές η συναισθηματική νοημοσύνη εμπερικλείει μια ποικιλία χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την προσωπικότητα, όπως η ενσυναίσθηση, η παρορμητικότητα, η αισιοδοξία, η προσήνεια, η διάθεση, τα κίνητρα καθώς και άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Petrides & Furnham, 2000, Petrides κ.ά, 2004, Trinidad κ.ά, 2004). Όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι ερευνητές οι θεωρίες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία χαρακτηρίζονται ως “μικτά μοντέλα” (mixed models), καθώς αναφέρονται όχι μόνο στα γνωστικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και σε μια πληθώρα μη γνωστικών χαρακτηριστικών (Mayer κ.ά, 1999, Trinidad κ.ά, 2004). Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούν οι ερευνητές που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία προκειμένου να μετρήσουν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι οι αυτο-αναφορές (self-reports), δηλαδή πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους δυσκολίες (Bar-On, 1997, Schutte κ.ά, 1998, Petrides & Furnham, 2001). Με τον τρόπο αυτό γίνεται μέτρηση της αντίληψης του ατόμου σε ό,τι αφορά στη Σ.Ν. Επιπλέον, σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι αναφορές άλλων, δηλαδή πώς άλλα άτομα εκτιμούν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου ατόμου (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Η μέτρηση αυτή βοηθά στη διαφοροποίηση ανάμεσα στην εκτίμηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την εκτίμηση που έχουν οι άλλοι για αυτό (Zeidner κ.ά, 2005).

Στη δεύτερη κατηγορία ενσωματώνονται τα “μοντέλα ικανότητας” (ability models), σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως *«μια γνωστική ικανότητα που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης»* (Πλατσίδου, 2005, σελ.250). Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε αυτή την κατηγορία γίνεται με κλίμακα κατά την οποία μετρείται η αντικειμενική και όχι η υποκειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Το άτομο καλείται να βρει λύσεις σε διάφορα συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία κάθε φορά έχουν μια αντικειμενικά σωστή και μια λάθος απάντηση. Η επικρατέστερη θεωρία των μοντέλων ικανοτήτων έχει προταθεί από τους Mayer, Caruso και Salovey (1999). Σε αντίθεση με τα “μικτά μοντέλα”, τα “μοντέλα ικανοτήτων” θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως τη νοημοσύνη του συναισθήματος, προσδίδοντας σε αυτήν μόνο γνωστικές ικανότητες και όχι χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Mayer & Salovey, 1993).

Ωστόσο υπάρχουν κάποιοι ερευνητές, οι οποίοι, στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο ικανοτήτων των Salovey και Mayer (1990) για τη συναισθηματική νοημοσύνη προχώρησαν



στη μέτρησή της με τη μέθοδο της αυτο-αναφοράς, κατασκεύασαν δηλαδή ερωτηματολόγιο το οποίο μετρά την υποκειμενική αντίληψη του ατόμου σχετικά με τη Σ.Ν. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται το ερωτηματολόγιο των Schutte κ.ά (1998), το οποίο αποτελεί και το εργαλείο μέτρησης της παρούσας εργασίας. Σκοπός της οικείας ερευνητικής προσπάθειας είναι να μελετήσει τη Σ.Ν. τόσο των μονόγλωσσων όσο και των δίγλωσσων έφηβων μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, όπως τα ίδια τα άτομα την εκτιμούν. Στη συνέχεια, διατυπώνονται με περισσότερες λεπτομέρειες τα βασικά χαρακτηριστικά των θεωρητικών προσεγγίσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, εστιάζοντας στις τρεις πιο γνωστές θεωρίες.

2.1.Η θεωρία του Goleman

Ο Goleman (1998, 1999) στα πλαίσια της θεωρίας του για τη συναισθηματική νοημοσύνη ή τη “νοημοσύνη της καρδιάς”⁴, όπως ο ίδιος την αποκαλεί, την περιγράφει ως μια δομή που περιλαμβάνει αρκετές επιμέρους ικανότητες, όπως το να βρίσκει κανείς κίνητρα για τον εαυτό του προκειμένου να επιτυγχάνει στους στόχους του, να αντέχει τις απογοητεύσεις και να επιμένει στην επίτευξη των στόχων που θέτει, να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή τους όταν αυτό είναι αναγκαίο, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη καθώς επίσης να διαθέτει ενσυναίσθηση και ελπίδα.

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο Goleman (1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά από ικανότητες που προσιδιάζουν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και για το λόγο αυτό η θεωρία του ανήκει στην κατηγορία των “μικτών μοντέλων” της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τα οποία ένα άτομο έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη όταν διαθέτει αρκετές επιμέρους συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Όπως υποστηρίζει, *«οι άνθρωποι που είναι συναισθηματικά ικανοί, δηλαδή γνωρίζουν και ελέγχουν καλά τα συναισθήματά τους, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε κάθε τομέα της ζωής, είτε πρόκειται για συναισθηματικές και πολύ προσωπικές σχέσεις, είτε για την προσαρμοστικότητά τους στους άφθαρτους κανόνες επιτυχίας που διέπουν τη ζωή τους»* (Goleman, 1998, σελ.69). Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο ευχαριστημένοι από τη ζωή τους.

⁴ Στα βιβλία του ο Goleman (1998, 1999) συχνά αποκαλεί τη Σ.Ν. ως “νοημοσύνη της καρδιάς”, καθώς είναι η νοημοσύνη που πηγάζει από τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, δεν είναι αντικείμενο δηλαδή σκέψης και ορθής λογικής, αλλά των ενδόμυχων συναισθημάτων που απορρέουν από την καρδιά του ατόμου.

Το θεωρητικό μοντέλο που προτείνει ο Goleman (1999) για τη συναισθηματική νοημοσύνη ονομάζεται “Συναισθηματική Ικανότητα” (Emotional Competence). Σύμφωνα με αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά είκοσι πέντε συναισθηματικές δεξιότητες (Goleman, 1999, Πλατσίδου, 2004). Η πρώτη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας είναι η γνώση των συναισθημάτων μας. Όπως υποστηρίζει ο Goleman (1998), «ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτεπίγνωση, η αναγνώριση δηλαδή ενός συναισθήματος την ώρα που δημιουργείται» (σελ.78). Δηλαδή, η αυτεπίγνωση (self-awareness) είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις του, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει επαφή με τη διαίσθησή του (Goleman, 1999). Οι άνθρωποι που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους αναγνωρίζουν οποιαδήποτε στιγμή το συναίσθημα που βιώνουν και έχουν έτσι την ευκαιρία να ανταποκριθούν σε αυτό το αποδέχοντάς το ή προσπαθώντας να το αλλάξουν στην περίπτωση που αυτό που νιώθουν τους οδηγεί σε καταστροφικά αποτελέσματα (π.χ το συναίσθημα του θυμού, του άγχους, κ.τ.λ.). Αναγνωρίζουν δηλαδή τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα των συναισθημάτων τους τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους ανθρώπους και αυτό τους οδηγεί σε δράση. Σύμφωνα με τον Goleman (1998, 1999) η ικανότητα για ακριβή αξιολόγηση του εαυτού και η αυτοπεποίθηση, δηλαδή η σιγουριά που έχει το άτομο για την αξία και τις ικανότητές του αποτελούν βασικές ικανότητες που συνδέονται με την αυτεπίγνωση.

Η δεύτερη διάσταση ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στο μοντέλο του Goleman είναι η διαχείριση των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται αυτοδιαχείριση ή αυτορρύθμιση (self-management) και είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση και να ελέγχει τα συναισθήματά του προκειμένου να είναι τα κατάλληλα ανά πάσα στιγμή. Η ικανότητα αυτή σύμφωνα με τον Goleman (1998) οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση. Στο μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας η αυτοδιαχείριση περιλαμβάνει τις ικανότητες για αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία και προσανατολισμό προς την επίτευξη στόχων (Goleman, 1999). Ένα άτομο διαθέτει την ικανότητα για αυτοέλεγχο όταν είναι σε θέση να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τα δυσάρεστα συναισθήματα και τις παρορμήσεις, ώστε να απαλλάσσεται από μια κακή διάθεση. Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι ένας τρόπος για να επιτυγχάνεται αυτό είναι μέσα από την προσπάθεια για ηρεμία του ατόμου. Εάν για παράδειγμα ένα άτομο βιώνει το συναίσθημα του θυμού, μπορεί εύκολα να απαλλαγεί από αυτό εάν ηρεμήσει και επαναπροσδιορίσει την κατάσταση

σε πιο θετικές βάσεις κάνοντας θετικούς συλλογισμούς για την αιτία που προκάλεσε αυτό το συναίσθημα. Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορούμε εύκολα να μειώσουμε το άγχος μας εάν αποσπάσουμε την προσοχή μας από τις ανησυχίες που το προκαλούν ή αμφισβητήσουμε τις ανήσυχες σκέψεις.

Η αξιοπιστία και η ευσυνειδησία είναι επίσης ικανότητες που εντάσσονται στη διάσταση της αυτοδιαχείρισης. Είναι η ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει τιμότητα και ακεραιότητα (“αξιοπιστία”) και να διαχειρίζεται τον εαυτό του με υπευθυνότητα (“ευσυνειδησία”). Το άτομο που έχει υψηλή ικανότητα για αξιοπιστία συμπεριφέρεται με ηθικό τρόπο απέναντι στους άλλους, καλλιεργεί την αίσθηση της εμπιστοσύνης μέσα από την αυθεντικότητά του και παραδέχεται τα λάθη που διαπράττει. Το άτομο που διακρίνεται για την ευσυνειδησία του εκπληρώνει τις δεσμεύσεις και κρατά τις υποσχέσεις που δίνει, θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για την εκπλήρωση των στόχων του, είναι οργανωμένο και προσεκτικό στις εργασίες με τις οποίες καταπιάνεται. Μια άλλη ικανότητα που εντάσσεται στην αυτοδιαχείριση είναι η καινοτομία, δηλαδή η τάση του ατόμου να αναζητά καινούριες ιδέες και να δέχεται πρωτότυπες λύσεις στα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθώς και η προσαρμοστικότητα, ικανότητα κατά την οποία το άτομο χειρίζεται με ήρεμο τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και προσαρμόζει τις απαιτήσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις ικανότητες που διαθέτει (Goleman, 1999).

Η *εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό* αποτελεί την τρίτη διάσταση στη θεωρία της Συναισθηματικής Επάρκειας. Σύμφωνα με τον Goleman (1998), τα θετικά κίνητρα που θέτει το άτομο στον εαυτό του, οδηγούν σε συναισθήματα ενθουσιασμού, αυτοπεποίθησης, ζήλου, αισιοδοξίας με αποτέλεσμα το άτομο να οδηγείται ευκολότερα σε επιτυχία. Όπως αναφέρει ο Goleman (1999), τα κίνητρα συμπεριφοράς είναι «*οι συναισθηματικές τάσεις που οδηγούν προς την επίτευξη στόχων ή τη διευκόλυνουν*» (σελ 54). Υπάρχουν τρεις ικανότητες δημιουργίας κινήτρων που χαρακτηρίζουν τα άτομα με υψηλή επίδοση στο χώρο εργασίας. Η πρώτη είναι η τάση προς επίτευξη, η τάση δηλαδή που έχει το άτομο να βελτιώνει την επίδοσή του ώστε να φτάνει στο σημείο υπεροχής. Η δεύτερη ικανότητα χαρακτηρίζεται ως δέσμευση και αναφέρεται στην προσπάθεια του ατόμου να εναρμονίζεται με τους στόχους μιας ομάδας ή ενός οργανισμού. Η πρωτοβουλία και αισιοδοξία αποτελούν ικανότητες που ωθούν το άτομο σε δράση και του επιτρέπουν να ξεπερνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει βλέποντας τη θετική σκοπιά των πραγμάτων (Goleman, 1999).

Μια άλλη διάσταση της θεωρίας του Goleman αποτελεί η *αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων*. Πρόκειται για την ικανότητα της ενσυναίσθησης (empathy), δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις

ανησυχίες των άλλων ατόμων, να διεισδύει στον εσωτερικό τους κόσμο και να δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ένα άτομο που έχει υψηλή ενσυναίσθηση σημαίνει ότι αναγνωρίζει επαρκώς τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει ένα άλλο άτομο, δηλαδή ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου του, καθώς το 90% ενός συναισθηματικού μηνύματος είναι μη λεκτικό (Goleman, 1998).

Η τελευταία διάσταση στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman για τη Συναισθηματική Επάρκεια είναι ο *χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων*. Πρόκειται για την ικανότητα που συνδέεται με τον τρόπο χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό χειρισμό των συναισθημάτων των άλλων είναι η ωρίμανση δύο άλλων συναισθηματικών δεξιοτήτων: της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης (Goleman, 1998). Ορισμένες κοινωνικές ικανότητες που αφορούν σε αυτή τη διάσταση του μοντέλου είναι η ικανότητα για ηγεσία, επικοινωνία, επιρροή, καταλυτικές αλλαγές, διαχείριση των συγκρούσεων, οικοδόμηση δεσμών, ομαδική εργασία και ανάπτυξη των ικανοτήτων άλλων ατόμων (Goleman, 1999, Πλατσίδου, 2004). Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν τους ανθρώπους σε επιτυχημένες κοινωνικές επαφές και εποικοδομητική επικοινωνία. Όπως υποστηρίζεται, οι τρεις πρώτες διαστάσεις του θεωρητικού αυτού μοντέλου αναφέρονται σε ενδοπροσωπικές (intrapersonal) δεξιότητες ενώ οι επόμενες δύο είναι διαστάσεις που αφορούν διαπροσωπικές (interpersonal) δεξιότητες του ατόμου (Golman, 1998, 1999, Alon & Higgins, 2005).

Σύμφωνα με τον Goleman (1999), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια συνολική δομή, από την οποία πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια, η δυνατότητα δηλαδή που έχει ένα άτομο για υψηλή απόδοση σε αυτό που κάνει. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας έχει κατασκευαστεί από τους Boyatzis, Goleman & Rhee (2000) ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360). Είναι ένα ερωτηματολόγιο τύπου 360-μοιρών, δηλαδή στηρίζεται σε αναφορές άλλων ατόμων για την εκτίμηση της συναισθηματικής επάρκειας ενός ατόμου. Με το ερωτηματολόγιο αυτό επιτυγχάνεται η μέτρηση ενός μεγάλου αριθμού συναισθηματικών ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την απόδοση στο χώρο εργασίας. Παρέχει πληροφορίες αναφορικά με τις περιοχές στις οποίες το άτομο παρουσιάζει χαμηλή συναισθηματική επάρκεια προκειμένου να τις βελτιώσει και να πετύχει υψηλότερη επίδοση. Οι ικανότητες που αξιολογεί το ερωτηματολόγιο αυτό αναφέρθηκαν στα πλαίσια του θεωρητικού μοντέλου του Goleman και για το λόγο αυτό δεν επαναλαμβάνονται. Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο αυτό είναι ιεραρχικά δομημένο, δηλαδή η κάθε μια από

τις διαστάσεις ακολουθεί διαδοχικά την επόμενη. Έτσι το άτομο για να πετύχει αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων πρέπει να έχει αναπτύξει με επιτυχία πρώτα την ικανότητα για αυτεπίγνωση, την ικανότητα για αυτοδιαχείριση καθώς και για κοινωνική ενημερότητα (Alon & Higgs, 2005). Μια άλλη ιδιαίτερα διαδεδομένη θεωρία σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η θεωρία του Bar-On, η οποία αναλύεται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

2.2. Η θεωρία του Bar

Ο Bar-On ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως υποστηρίζει, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σύνθετη έννοια που αποτελείται τόσο από συναισθηματικές όσο και από κοινωνικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «*μία σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις και πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον του*» (Bar-On, 1997, σελ. 14). Το θεωρητικό μοντέλο που διατυπώνει ανήκει στην κατηγορία των «μικτών μοντέλων» και ειδικότερα στις θεωρίες που δίνουν έμφαση σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς εστιάζει στις ψυχολογικές διαστάσεις που οδηγούν σε υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Bar-On, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σημαντική μεταβλητή που καθορίζει την ικανότητα του ατόμου να πετυχαίνει στη ζωή του και παράλληλα επιδρά στη γενικότερη ευημερία του (Derksen κ.ά, 2002). Επιπλέον, θεωρεί ότι οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι είναι γενικά αισιόδοξοι, ευπροσάρμοστοι, αληθινοί και καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα που τους δημιουργούν άγχος χωρίς να χάνουν τον έλεγχο (Bar-On, 1997, Reiff κ.ά, 2001).

Το θεωρητικό μοντέλο που προτείνει ο Bar-On (1997) για τη συναισθηματική νοημοσύνη, αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμιά περιλαμβάνει πιο συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην επιτυχία του ατόμου. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από τις «*ενδοπροσωπικές ικανότητες*» (intrapersonal skills), οι οποίες αναφέρονται σε δεξιότητες όπως η συναισθηματική αυτεπίγνωση (emotional self-awareness), η βεβαιότητα (assertiveness), ο αυτοσεβασμός (self-regard), η αυτοπραγμάτωση (self-actualization), η ανεξαρτησία (independence). Στη δεύτερη κατηγορία ενσωματώνονται οι «*διαπροσωπικές ικανότητες*» (interpersonal skills) που αφορούν στην ενσυναίσθηση (empathy), την κοινωνική υπευθυνότητα (social responsibility) και τις διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relationships). Η επόμενη κατηγορία χαρακτηρίζεται

ως “προσαρμοστικότητα” (adaptability) και περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων (problem solving), τον έλεγχο της πραγματικότητας (reality testing) καθώς και την ικανότητα για ευελιξία (flexibility). Μια άλλη κατηγορία ικανοτήτων που προτείνει ο Bar-On (1997) είναι η “διαχείριση του άγχους” (stress management), η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες για ανοχή στο άγχος (stress tolerance) και τον έλεγχο των παρορμήσεων (impulse control). Η τελευταία κατηγορία χαρακτηρίζεται ως “γενική διάθεση” (general mood) και αναφέρεται στην αισιοδοξία (optimism) και την ευτυχία (happiness) (Bar-On, 1997, Derksen κ.ά, 2002).

Ο Bar-On κατασκεύασε το πρώτο ψυχομετρικό ερευνητικό τεστ για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο ονόμασε “Emotional Quotient Inventory” (EQ-i). Είναι μια κλίμακα για τη μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο Bar-On υποστήριζε ότι όπως χρησιμοποιούμε το δείκτη νοημοσύνης (IQ) για να μετρήσουμε τη γνωστική νοημοσύνη, με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα δείκτη για να μετρήσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 1997, Bar-On & Parker, 2000). Το εργαλείο μέτρησης που κατασκεύασε (EQ-i) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφορών το οποίο περιέχει 133 προτάσεις. Σε αυτές τις προτάσεις, το άτομο καλείται να απαντήσει σε μια πενταβάθμια κλίμακα βάσει του τι πιστεύει το ίδιο για τον εαυτό του, δηλαδή να επιλέξει το βαθμό που θεωρεί ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στην περίπτωση του· δεν πρόκειται για αντικειμενική μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου αλλά για την αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο για τη συναισθηματική νοημοσύνη του.

Το ερωτηματολόγιο αυτό (EQ-i) μετρά τις πέντε διαστάσεις που κατά τον Bar-On αποτελούν το θεωρητικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητες προσαρμογής, διαχείριση του άγχους, γενική διάθεση) καθώς και το γενικό δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης (το σύνολο των επιμέρους ικανοτήτων). Επιπλέον, το EQ-i παρέχει τέσσερις δείκτες για τον προσδιορισμό της εγκυρότητας της κλίμακας: ο *Βαθμός Παράλειψης*, όπου αναφέρεται στον αριθμό των προτάσεων που δεν απάντησε το άτομο, ο *Δείκτης Ασυνέπειας*, που δηλώνει το βαθμό ασυνέπειας των απαντήσεων στις προτάσεις που έχουν το ίδιο θέμα, η *Θετική Εντύπωση*, δείχνει την τάση του ατόμου να απαντά θετικά στις προτάσεις και η *Αρνητική Εντύπωση* που δηλώνει την τάση του ατόμου να εκτιμά αρνητικά τις προτάσεις (Πλατσίδου, 2004). Ο Bar-On υποστηρίζει ότι η υψηλή επίδοση στο ερωτηματολόγιο σημαίνει ότι το άτομο έχει δυνατότητες για υψηλή συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα, είναι δηλαδή συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές (Bar-On, 1997).

Εκτός από το EQ-i, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες, έχει κατασκευαστεί από τους Bar-On & Parker (2000) ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για παιδιά και εφήβους, το οποίο ονομάζεται “Emotional Quotient Inventory: Youth Version” (EQ-i:YV). Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που μετράει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι οι ίδιες με το θεωρητικό υπόβαθρο του Bar-On. Το EQ-i:YV έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες, όπως στην έρευνα των Hartod & Scheer, 2005 και των Parker, Saklofske, Shaughnessy, Huang, Wood & Eastabrook, 2005. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ένα αρκετά διαφορετικό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο διατυπώθηκε από τους Mayer και τους συνεργάτες του και στηρίζεται στη γνωστική πλευρά των συναισθημάτων.

2.3. Η θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso

Η πρώτη επίσημη αναφορά στον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» έγινε από τους Mayer, DiPaolo και Salovey (1990). Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να εξετάζει τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, να διακρίνει και να αντιλαμβάνεται τις διαφορές ανάμεσα στην ποικιλία των συναισθημάτων που βιώνει και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί και να ελέγχει τις σκέψεις του και τη συμπεριφορά του.

Οι Mayer και Salovey (1997) περιέγραψαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα είδος νοημοσύνης σύμφωνα με το οποίο το άτομο έχει την «ικανότητα 1) να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, 2) να έχει πρόσβαση στα συναισθήματα που βιώνει, έτσι ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει, για να διευκολυνθεί η διαδικασία της σκέψης, 3) να κατανοεί τα συναισθήματά του και τη συναισθηματική του γνώση, και 4) να ρυθμίζει τα συναισθήματά του ώστε να προάγει τη συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη» (σελ. 10). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει όμως, όπως φαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις: α) Αντίληψη, Εκτίμηση και Εκφραση των Συναισθημάτων, β) Συναισθηματική Διευκόλυνση της Σκέψης, γ) Κατανόηση και Ανάλυση των Συναισθημάτων – Χρήση της Συναισθηματικής Γνώσης, δ) Συλλογιστική Διαχείριση των Συναισθημάτων με στόχο τη Συναισθηματική και Νοητική Ανάπτυξη (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000). Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιεραρχικά δομημένες, δηλαδή το άτομο κατακτά πρώτα τις απλές ικανότητες που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και

στη συνέχεια τις πιο σύνθετες και ενσυνείδητες ικανότητες. Καθεμιά από τις τέσσερις αυτές διαστάσεις συγκροτείται από τέσσερις ικανότητες που αντιπροσωπεύουν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που κατέχει το άτομο (Mayer & Salovey, 1997).

Η πρώτη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο θεωρητικό αυτό μοντέλο είναι η «*Αντίληψη, Εκτίμηση και Έκφραση των Συναισθημάτων*» (Perception, Appraisal, and Expression of Emotion). Είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, όπως αυτά αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τη στάση του σώματος, τα έργα τέχνης. Πρόκειται για την αναγνώριση των μη λεκτικών μηνυμάτων και της έκφρασης του συναισθήματος που στέλνει ένα άτομο σε κάποιο άλλο με τη γλώσσα του σώματος (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Οι ικανότητες που αποτελούν αυτή τη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: 1) Η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων μέσω της έκφρασής τους με σωματικές αλλαγές ή με αλλαγές της σκέψης. Είναι η πιο απλή ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά στην ακρίβεια με την οποία τα άτομα μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και το περιεχόμενό τους. Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997), τα βρέφη και τα μικρά παιδιά μαθαίνουν από πολύ νωρίς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. 2) Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, των σχεδίων και έργων τέχνης τους μέσω του λόγου, της φυσιογνωμικής παρουσίας και της συμπεριφοράς τους. Ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίζει συναισθήματα όχι μόνο στον εαυτό του αλλά και σε άλλα άτομα ακόμα και σε άψυχα αντικείμενα. 3) Η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα με ακρίβεια καθώς και τις ανάγκες που σχετίζονται με αυτά τα συναισθήματα και 4) Η ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στην ακριβή και μη ακριβή ή την ειλικρινή και μη ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων. (Να σβηστεί κατά Ζιώρη Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζουν την έκφραση και εκδήλωση των συναισθημάτων τους καθώς και των άλλων και έχουν την ικανότητα να κρίνουν ορθά εάν αυτά είναι αληθινά ή όχι) (Mayer & Salovey, 1997).

Η δεύτερη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρεται στη «*Συναισθηματική Διευκόλυνση της Σκέψης*» (Emotional Facilitation of Thinking). Είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που τροφοδοτούν τη σκέψη και να μπορεί να αναλογίζεται βάσει αυτών. Επιπλέον, είναι η ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών (π.χ. «σήμερα είμαι χαρούμενος/η») η οποία επηρεάζει αναλόγως τη γνωστική κατάσταση του ατόμου (π.χ. «νιώθω ότι είμαι

επαρκής ή ικανός/ή») εμπλουτίζοντας έτσι τη διαδικασία της σκέψης (Πλατσίδου, 2004). Στο θεωρητικό μοντέλο των Mayer κ.ά (2004), η συγκεκριμένη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης προσδιορίζεται ως εξής: 1) Τα συναισθήματα δίνουν το προβάδισμα στη σκέψη με το να κατευθύνουν την προσοχή σε σημαντικές πληροφορίες, 2) Τα συναισθήματα είναι επαρκώς έντονα και διαθέσιμα, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν βοηθητικά στην κρίση και στη μνήμη αναφορικά με τα συναισθήματα, 3) Οι συναισθηματικές διαθέσεις αλλάζουν την προοπτική του ατόμου, ενθαρρύνοντας την εξέταση πολλαπλών οπτικών γωνιών και 4) Οι διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις υποκινούν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, όπως όταν για παράδειγμα η ευτυχία οδηγεί σε επαγωγικό συλλογισμό και δημιουργικότητα (Mayer & Salovey, 1997).

Η τρίτη διάσταση της Σ.Ν. είναι η «Κατανόηση και Ανάλυση Συναισθημάτων – Χρήση της Συναισθηματικής Γνώσης» (Understanding and Analyzing Emotions; Employing Emotional Knowledge). Πρόκειται για την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, πώς δηλαδή ένα συναίσθημα πυροδοτεί κάποιο άλλο. Για να συμβεί αυτό πραγματοποιείται μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει πολύ την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι ικανότητες που αποτελούν αυτή τη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: 1) Η ικανότητα αναγνώρισης, ονομασίας και συσχέτισης των συναισθημάτων, 2) Η ικανότητα ερμηνείας των νοημάτων που επιφέρουν τα συναισθήματα όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις, 3) Η ικανότητα κατανόησης περίπλοκων συναισθηματικών αντιδράσεων, όπως για παράδειγμα η ταυτόχρονη συνύπαρξη δύο διαφορετικών συναισθημάτων (π.χ. αγάπη και μίσος) ή συνδυασμοί συναισθημάτων (π.χ. το δέος μπορεί να ερμηνευθεί ως συνδυασμός των συναισθημάτων του φόβου και της έκπληξης ή η ελπίδα ως συνδυασμός της πίστης και της αισιοδοξίας). 4) Η ικανότητα αναγνώρισης των μεταλλαγών του συναισθήματος, όπως για παράδειγμα η μετάβαση από το θυμό στην ικανοποίηση ή την ντροπή (Mayer & Salovey, 1997).

Η τέταρτη και τελευταία διάσταση στο θεωρητικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer κ.ά αποτελεί η «Διαχείριση των Συναισθημάτων με Στόχο τη Συναισθηματική και Νοητική Ανάπτυξη» (Regulation of Emotions to Promote Emotional and Intellectual Growth). Είναι το υψηλότερο σημείο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, στο οποίο μπορεί να φτάσει κανείς και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων έτσι ώστε να

αντιλαμβάνεται τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη. Οι ικανότητες του ατόμου που έχει φτάσει σε αυτό το σημείο της Σ.Ν. είναι οι εξής: 1) Η ικανότητα να μένει “ανοικτός” στα συναισθήματά του, δηλαδή να τα υπομένει, είτε αυτά είναι ευχάριστα είτε δυσάρεστα, 2) Η ικανότητα συνειδητής ενασχόλησης ή αποσύνδεσης από τα συναισθήματα, 3) Η ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας των συναισθημάτων, όπως προκύπτουν σε σχέση με τον εαυτό ή με τους άλλους, 4) Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να μετριάξει τα αρνητικά συναισθήματα και να καλλιεργεί τα θετικά, χωρίς να παραποιεί τις πληροφορίες που του προσφέρουν (Mayer & Salovey, 1997).

Όσον αφορά στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999, 2000) έχουν κατασκευαστεί δύο κλίμακες με σκοπό την αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων του ατόμου. Η πρώτη κλίμακα ονομάζεται “Πολυπαραγοντική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης” (Multifactor Emotional Intelligence Scale) (MEIS) και η δεύτερη και πιο βελτιωμένη “Κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso” (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Scale) (MSCEIS). Το κάθε τεστ περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, οι οποίες αναφέρονται στη μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Το άτομο που απαντά στην κλίμακα βαθμολογείται σε καθεμιά από τις διαστάσεις ικανοτήτων καθώς και στη μέτρηση της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης του. Στην πρώτη κλίμακα εξετάζεται η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων χρησιμοποιώντας πρόσωπα, σχέδια και τοπία. Παρουσιάζεται για παράδειγμα στο άτομο μια εικόνα ή μια φωτογραφία ενός προσώπου και τού ζητείται να αναφέρει ποια συναισθήματα μπορεί να διακρίνει και σε ποιο βαθμό. Στη δεύτερη κλίμακα εξετάζεται η ικανότητα του ατόμου να μεταφράζει τα αισθήματα σε συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές λειτουργίες. Για παράδειγμα ζητείται από το άτομο να προσδιορίσει την ομοιότητα ανάμεσα σε ένα συναίσθημα (π.χ. αγάπη) και ένα φυσικό αίσθημα (π.χ. γεύση, θερμότητα). Η επόμενη κλίμακα εξετάζει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διακρίνει τα συναισθήματα μεταξύ τους. Παρουσιάζεται, για παράδειγμα, ένα σύμπλεγμα συναισθημάτων (π.χ. χαρά και αποδοχή) και πρέπει το άτομο να διαλέξει ποιο από τα επόμενα συναισθήματα (ενοχή, πρόκληση, μανία, αγάπη, πόθος) ταιριάζει με αυτό. Η τέταρτη κλίμακα εξετάζει την ικανότητα για διαχείριση των συναισθημάτων, με στόχο την αποτελεσματική χρήση τους για τη λήψη αποφάσεων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ότι το άτομο ερωτάται τι θα έπρεπε να κάνει ένας

λυπημένος άνθρωπος, προκειμένου να αισθανθεί καλύτερα: να μιλήσει σε φίλους, να δει μια ταινία δράσης, να φάει ένα καλό γεύμα, να κάνει έναν περίπατο μόνος.

Όπως υποστηρίζουν οι Mayer κ.ά (2004), ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εξής: έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται καλύτερα τα συναισθήματα, χρησιμοποιεί τα συναισθήματα ώστε να προάγει τη σκέψη του, κατανοεί τη σημασία των συναισθημάτων και μπορεί να τα διαχειρίζεται καλύτερα από τους άλλους ανθρώπους. Επιπλέον, το άτομο αυτό χρειάζεται λιγότερη γνωστική προσπάθεια προκειμένου να επιλύει διάφορα συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει και διακατέχεται σε μεγάλο βαθμό από αισιοδοξία και ευχαρίστηση. Το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ασχολείται ως επί τω πλείστον με επαγγέλματα που σχετίζονται με κοινωνικές επιστήμες, όπως για παράδειγμα το επάγγελμα του δασκάλου ή του ψυχολόγου και όχι με επαγγέλματα που αφορούν υπαλληλικές ή διοικητικές θέσεις.

Η παραπάνω θεωρία εντάσσεται στα “μοντέλα ικανοτήτων” καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ικανοτήτων και όχι από χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως συμβαίνει στην περίπτωση των “μικτών μοντέλων”. Επιπλέον, η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αντικειμενική καθώς μετρά την ικανότητα του ατόμου και όχι την αντιλαμβανόμενη – υποκειμενική αναφορά στο κατά πόσο το άτομο νιώθει συναισθηματικά ευφυής. Οι Mayer, Salovey & Caruso υποστηρίζουν ότι προκειμένου να ονομάσουμε ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ως «νοημοσύνη» θα πρέπει να πληροί τα ακόλουθα κριτήρια: 1) να αποτελείται από μια σειρά επιμέρους νοητικές ικανότητες και αυτές οι νοητικές ικανότητες να συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με την παραδοσιακή έννοια της νοημοσύνης (γνωστική νοημοσύνη) και 2) η εξέλιξη και βελτίωση αυτών των ικανοτήτων να σχετίζεται με την ηλικία και την απόκτηση εμπειρίας (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Όπως παρατήρησαν οι συγκεκριμένοι ερευνητές, τα παραπάνω κριτήρια ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό στο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης που πρότειναν, με αποτέλεσμα η κλίμακα που κατασκεύασαν για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης να καθίσταται ένα αξιόπιστο εργαλείο της αντικειμενικής ικανότητας του ατόμου.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των βασικότερων κριτηρίων, κατά τα οποία η Σ.Ν. διαφοροποιείται ανά άτομο.

3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ, ΤΟ ΦΥΛΟ, ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι το ίδιο σε όλους τους ανθρώπους, αντίθετα διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο. Ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που τη διαμορφώνουν και συνάμα διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό το άτομο ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη του από τα άλλα. Τα κριτήρια διαφοροποίησης της Σ.Ν. στα οποία οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν είναι η ηλικία και το φύλο. Ωστόσο, σύμφωνα με ένα, τουλάχιστον, ερευνητικό δεδομένο (Harrod & Scheer, 2005), υπάρχουν ενδείξεις ότι η Σ.Ν. διαφοροποιείται κι ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αναφορά παραθέτοντας ερευνητικά δεδομένα που αιτιολογούν τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί. Η παρούσα ενότητα κρίνεται σκόπιμη προκειμένου να παρουσιαστούν δεδομένα αναφορικά με τη σχέση της Σ.Ν. με την ηλικία, το φύλο και τη μόρφωση των γονέων, καθώς αποτελούν παράγοντες που θα απασχολήσουν το ερευνητικό τμήμα της οικείας εργασίας.

3.1. Ηλικία

Όλοι οι ερευνητές που ασχολούνται με τη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης υποστηρίζουν ότι αυτή αναπτύσσεται με την ηλικία (Bar-On, 2002) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, Mayer, Salovey & Caruso, 2000, Goleman, 1998, 1999, Bar-On, 2000). Τα μεγαλύτερα επίπεδα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σημειώνονται κατά την έναρξη της εφηβείας και τα πρώτα χρόνια της νεότητας (Mayer κ.ά, 1999).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Mayer κ.ά. (1999) εξέτασαν τις αναπτυξιακές τάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δυο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, εφήβους από τη μία και φοιτητές κολεγίων από την άλλη. Βρήκαν ότι οι φοιτητές είχαν υψηλότερη επίδοση στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους εφήβους. Συγκεκριμένα, στην υποκλίμακα “Κατανόηση των Συναισθημάτων” παρατηρήθηκαν μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στις δύο πληθυσμιακές ομάδες (Mayer κ.ά., 2004). Μικρότερη αλλά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα “Αντίληψη Συναισθημάτων” με τους ενήλικες φοιτητές να υπερέχουν έναντι των εφήβων μαθητών. Έρευνα που διεξήγαγε η Πλατσίδου (2005) σε εφήβους ηλικίας 12-16 ετών έδειξε ότι δεν διαφοροποιούνται ως προς

το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι (μέτρηση Σ.Ν. με αυτοαναφορά). Το εύρημα αυτό ενδεχομένως θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι τα άτομα ηλικίας 12-16 ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα, είναι δηλαδή έφηβοι με αποτέλεσμα να μην διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους.

Παρόμοια, ήταν τα ευρήματα από την έρευνα των Harrod & Scheer (2005) σε έφηβους ηλικίας 16-19. Όπως φάνηκε στην μελέτη που διεξήγαγε, η ηλικία δεν διαφοροποιεί τα επίπεδα Σ.Ν. των εφήβων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζουν την προσοχή κυρίως σε ενήλικους πληθυσμούς, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα για παιδιά και εφήβους. Γνωρίζοντας την έλλειψη αυτή η παρούσα ερευνητική μελέτη θα προσπαθήσει να φέρει στο φως ευρήματα αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στους εφήβους.

3.2. Φύλο

Ως προς τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το φύλο έχουν γίνει αρκετές έρευνες που δείχνουν ότι οι γυναίκες υπερσχύουν έναντι των ανδρών σε διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2000, Shutte κ.ά., 1998, Davis & Franzoi, 1991, Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001, Πλατσίδου, 2005, Harrod & Scheer, 2005, Gross & John, 1995, Skuse, James, Bishop, Coppin, Dalton, Aamodt-Leeper, Bacarese-Hamilton, Creswell, McGurk & Jacobs, 1997, Bjorklund & Kipp, 1996). Τέτοιες διαστάσεις είναι η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η κοινωνική προσαρμογή και η διαπροσωπική επικοινωνία. Οι άνδρες από την άλλη πλευρά είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες καταστάσεις, επιλύουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από τις γυναίκες (Bar-On, 2000, Mayer κ.ά., 1999, 2000). Η σημαντική υπεροχή των κοριτσιών ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί εύρημα που συναντάται κυρίως σε έρευνες που χρησιμοποιούν ως εργαλείο μέτρησης τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi κ.ά., 2000, Shutte κ.ά., 1998) και πιο σπάνια σε έρευνες που εξετάζουν την αντικειμενική επίδοση (Mayer κ.ά., 1999).

Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια ενώ σε αντίθεση με τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα έχουν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή και περισσότερη ευαισθησία.

Έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναισθητικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους άνδρες, δηλαδή κατανοούν και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων ανθρώπων και νιώθουν τα συναισθήματα που βιώνουν κάθε φορά οι άλλοι (Τριλίβα & Ρούσση, 2000). Υψηλότερη ενσυναίσθηση στις γυναίκες έχουν δείξει και άλλες έρευνες. Οι Davis και Franzoi (1991) παρατήρησαν διαφορές στην ενσυναίσθηση των εφήβων με τα κορίτσια να υπερέχουν σε αυτή έναντι των αγοριών. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα των Charbonneau και Adelheid (2002), σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια έφηβοι είχαν πιο αυξημένες ικανότητες για ενσυναίσθηση. Στα ελληνικά δεδομένα η έρευνα που πραγματοποίησε η Πλατσίδου (2005) αναφορικά με τις ατομικές διαφορές των εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους επιβεβαίωσε τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, των δικών τους όσο και των άλλων, ικανότητα επικοινωνίας και αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης.

Οι Mayer κ.ά. (1999) βρήκαν ότι οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης συναισθήματος μέσα από την αναγνώριση των μη λεκτικών μηνυμάτων. Η ερμηνεία που έδωσαν για το εύρημα αυτό ήταν ότι αυτές έχουν μεγαλύτερη ικανότητα ως προς την αναγνώριση και κατονομασία των μη λεκτικών μηνυμάτων εξαιτίας της περιορισμένης θέσης τους στην κοινωνία.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούν κυρίως τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2000, Schutte κ.ά., 1998, Ciarrochi κ.ά., 2001) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Έρευνα που διεξήχθη προκειμένου να καταδείξει τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών κολεγίου με μαθησιακές δυσκολίες έδειξε ότι οι άνδρες υπερίσχυαν στις περισσότερες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, είχαν υψηλότερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (EQ-i), μεγαλύτερη ενδοπροσωπική ικανότητα, καλύτερη ικανότητα προσαρμογής σε δυσάρεστα συναισθήματα καθώς και αυξημένη ικανότητα διαχείρισης του στρες. Η μόνη μεταβλητή στην οποία βρέθηκε να υπερισχύουν οι γυναίκες ήταν η διαπροσωπική ικανότητα. Στην ίδια έρευνα ωστόσο βρέθηκε ότι οι γυναίκες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερα επίπεδα Σ.Ν. από τους άνδρες (γενική Σ.Ν., διαπροσωπική ικανότητα, προσαρμοστικότητα,

διαχείριση στρες) ενώ οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα μόνο στις ενδοπροσωπικές δεξιότητες (Reiff, Hatzes, Bramel, & Gibbon, 2001).

Οι διαστάσεις της Σ.Ν. στα πλαίσια της οικείας εργασίας μελετώνται αναφορικά με ένα συγκεκριμένο πληθυσμό: τους μαθητές με δυσλεξία, τόσο μονόγλωσσους όσο και δίγλωσσους. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η διασαφήνιση του όρου δυσλεξία καθώς και η παρουσίαση των βασικότερων χαρακτηριστικών της προκειμένου στη συνέχεια να επιτευχθεί η σύνδεσή της με τη Σ.Ν.

3.3. Μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό τους θεωρητικούς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μολονότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει στραφεί στη διαφοροποίηση της Σ.Ν. σε σχέση με το φύλο και την ηλικία στην οποία βρίσκεται το άτομο, η έρευνα των Harrod & Scheer (2005) δείχνει να υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Όπως υποστηρίζουν στην έρευνά τους, οι έφηβοι ηλικίας 16-19 παρουσίαζαν υψηλότερη Σ.Ν. όταν το μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονέων ήταν υψηλό, ενώ όσο χαμηλότερο ήταν αυτό, τόσο μικρότερη ήταν η Σ.Ν. που είχαν τα παιδιά τους.

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, θα ασχοληθούμε με αυτά τα κριτήρια διαφοροποίησης της Σ.Ν. προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους έφηβους με δυσκολίες μάθησης.

4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό τους ερευνητές, οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με ενήλικους πληθυσμούς προσπαθώντας να ανακαλύψουν την υπεροχή των ατόμων με υψηλό δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας στον εργασιακό χώρο (Law, Wong & Song, 2004, Ciarrochi κ.ά., 2001, Bertges, 2002). Αρκετές έρευνες έχουν επίσης διεξαχθεί αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και το πώς αυτή συσχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004, Schutte κ.ά., 1998, Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002, Πλατσίδου, 2005). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες υποστηρίζουν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε επιτυχημένη επίδοση στο σχολείο ή το χώρο του πανεπιστημίου, ενώ, αντίθετα, άτομα που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη αποτυγχάνουν ακαδημαϊκά.

Σε μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη Σ.Ν. παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνών σε ειδικούς πληθυσμούς και συγκεκριμένα σε μαθητές με δυσλεξία. Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διαφωτίσει όσο γίνεται περισσότερο τη σχέση ανάμεσα στη Σ.Ν. και τη δυσλεξία και συγκεκριμένα τα επίπεδα στα οποία ενδεχομένως υστερούν ή υπερτερούν οι μαθητές αυτοί έναντι των “φυσιολογικών” μαθητών, δηλαδή αυτών που δεν έχουν δυσλεξία. Στις προηγούμενες ενότητες αναπτύχθηκαν οι σημαντικότερες θεωρίες αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, οριοθετήθηκε εννοιολογικά και παρουσιάστηκαν τα εργαλεία για τη μέτρησή της. Πριν προχωρήσουμε στη συσχέτιση ανάμεσα στη Σ.Ν. και τη δυσλεξία, θεωρείται απαραίτητη η αναφορά στη Δυσλεξία και τη φύση του προβλήματός της.

4.1. Ορισμοί της Δυσλεξίας

Η δυσλεξία εντάσσεται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσαναγνώσια, η δυσορθογραφία και η δυσγραφία. Οι τρεις τελευταίοι τύποι ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σπάνια χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς ενώ συνηθέστερα επικαλύπτονται από τον όρο δυσλεξία, ο οποίος είθισται να συμπεριλαμβάνει τα συμπτώματα όλων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται ως αντιπαράθεση στον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες». Στην πραγματικότητα, οι δυο διαφορετικοί τύποι δυσκολιών συχνά συγχέονται, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σωστή αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει δοθεί από τη National Joint Committee on Learning Disabilities (ΗΠΑ) : *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (όπως για παράδειγμα, πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»* (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002, σελ. 265-266).



Ο όρος «Ειδικές (Εξελικτικές) Μαθησιακές Δυσκολίες», αναφέρεται σε μια ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που αφορούν στη μάθηση και πιο συγκεκριμένα στην επεξεργασία του συμβολικού (γραπτού) λόγου, οι οποίες εκφράζονται με έντονη και ασυνήθιστα επίμονη αδυναμία του μαθητή στην απόκτηση κυρίως της αναγνωστικής ικανότητας, της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή και της ικανότητας για αριθμητική (Μαυρομμάτη, 1995). Η National Joint Committee on Learning Disabilities ορίζει τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως *«ένα σύνολο διαταραχών σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που σχετίζονται με την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, ως και των βασικών σχολικών δεξιοτήτων»* (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 1998, σελ.43).

Οι Ειδικές Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η έκφραση μιας δυσλειτουργίας που χαρακτηρίζει ένα άτομο από τη γέννησή του και διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Είναι μια δυσλειτουργία με βιολογική, οργανική βάση καθώς συνδέεται με τη δομή του εγκεφάλου. Δεν εμφανίζονται, δηλαδή, ξαφνικά και δεν θεραπεύονται με κανέναν τρόπο (ιατρικό, εκπαιδευτικό) παρά μόνο αντιμετωπίζονται με έγκαιρη παρέμβαση και κατάλληλες τεχνικές (Μαυρομμάτη, 1995, 2004).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται διάκριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από τις απλές μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού που οδηγούν σε σχολική αποτυχία και οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε συναισθηματικούς, κοινωνικούς, μορφωτικούς, πολιτιστικούς ή και οικονομικούς παράγοντες. Ονομάζονται *ειδικές* διαταραχές, γιατί παρουσιάζονται σε σοβαρό βαθμό και *εξελικτικές*, καθώς εμφανίζονται σε άτομα εξελικτικής σχολικής ηλικίας που προγραμματικά διέρχονται το στάδιο εκμάθησης της (πρώτης) ανάγνωσης και γραφής (Στασινός, 1999). Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εστιάζεται η προσοχή στη δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Η έννοια της δυσλεξίας έχει απασχολήσει και συνεχίζει μέχρι σήμερα να απασχολεί πλήθος ερευνητών από διάφορα επιστημονικά πεδία (ψυχολογία, παιδαγωγική, ιατρική). Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός κοινά αποδεκτός, καθώς ανάλογα με τον κλάδο στον οποίο ανήκει ο κάθε ερευνητής, διατυπώνει τις δικές του απόψεις αναφορικά με το θέμα της δυσλεξίας. Παρακάτω, επιχειρείται μια εννοιολογική οριοθέτηση της δυσλεξίας παραθέτοντας ορισμένους από τους πιο ενδεικτικούς ορισμούς που έχουν δοθεί.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία, προτείνονται δύο ορισμοί για τη δυσλεξία: 1) «Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» είναι η διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την ύπαρξη κατάλληλης εκπαίδευσης, την

επαρκή νοημοσύνη και το καλό κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση⁵ (Καραπέτσας, 1991, Κασσέρης, 2002, Τσοβίλη, 2003, Μάρκου, 1998, Πόρποδας, 2002, Στασινός, 2003) και 2) «Δυσλεξία» είναι η παιδική διαταραχή, σύμφωνα με την οποία το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του (Καραπέτσας, 1991, Τσοβίλη, 2003).

Ένας άλλος ορισμός για τη δυσλεξία έχει δοθεί από τον Καρπάθιο (1985) και είναι ο ακόλουθος: «*Το δυσλεξικό σύνδρομο είναι ένα σύνολο καθορισμένων συμπτωμάτων, που επηρεάζουν τη μάθηση, την ανάγνωση, τη γραφή, την έκφραση και την αίσθηση στο χώρο και το χρόνο, τα οποία μεμονωμένα δεν είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τη φύση του προβλήματος. Τα καθορισμένα δε αυτά συμπτώματα είναι φαινόμενα δυσλειτουργίας ανώτερων λειτουργιών του εγκεφάλου*» (σελ.15).

Σύμφωνα με το DSM-IV, η δυσλεξία αναφέρεται ως μια «*εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης, η οποία μπορεί να διαγνωσθεί όταν η επίδοση του ατόμου σε σταθμισμένα ατομικά χορηγούμενα τεστ αναγνωστικής ικανότητας βρίσκεται αισθητά πιο κάτω από το προσδοκώμενο επίπεδο, δεδομένης της σχολικής φοίτησης του ατόμου και της χρονολογικής και νοητικής του ηλικίας*» (American Psychiatric Association, 1994).

Η Μαυρομμάτη (1995) ορίζει τη δυσλεξία ως «*μια εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή, και επίσης επίμονη αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφικής ικανότητας*» (σελ.17-18).

Η αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (1995) δίνει έναν άλλον ορισμό για τη δυσλεξία, σύμφωνα με τον οποίο «*Η δυσλεξία είναι μία δυσλειτουργία που έχει νευρολογική και συχνά κληρονομική βάση, και η οποία συνδέεται με την κατάκτηση και την επεξεργασία της γλώσσας. Διαφέροντας ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται ως δυσκολία στην πρόσληψη και την έκφραση της γλώσσας (συμπεριλαμβανομένης και της φωνολογικής επεξεργασίας), στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, στη γραφή με το χέρι και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα της έλλειψης*

⁵ Με τον όρο “ιδιοσυστασιακή προέλευση” χαρακτηρίζεται η συμβολή του κληρονομικού παράγοντα στην εκδήλωση της δυσλεξίας. Έτσι η εμφάνιση δυσλεξίας οφείλεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Αναστασίου, 1998, σελ. 6-7). Πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος “ιδιοσυστασιακή” συχνά αποδίδεται ως “ιδιοσυστασική” (Στασινός, 1999, 2003), σύμφωνα με τον οποίο θεωρείται ο πιο ακριβής όρος. Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί τον όρο “ιδιοσυστασιακή προέλευση”, επειδή ο συγκεκριμένος όρος έχει επικρατήσει στην ελληνική βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Καραπέτσας, 1991, Κασσέρης, 2002, Τσοβίλη, 2003, Μάρκου, 1998, Πόρποδας, 2002).

κινήτρων, αισθητηριακής βλάβης, ανεπάρκειας σε μορφωτικές ή περιβαλλοντικές ευκαιρίες, ή άλλες περιορισμένες συνθήκες, αλλά μπορεί να εμφανιστεί μαζί με αυτές τις συνθήκες. Παρόλο που η δυσλεξία διαρκεί όσο και η ζωή, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (σελ. 2)

Ένας άλλος χαρακτηριστικός ορισμός έχει διατυπωθεί από τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (1997): είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται κατανοητό ότι η δυσλεξία είναι μια ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου, η οποία επηρεάζει τις μαθησιακές διεργασίες σε ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω γνωστικά πεδία: ανάγνωση (reading), ορθογραφημένη γραφή (spelling) ή και αριθμητική. Η αιτιολογία της ανάγεται σε κληρονομικούς, οργανικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Στασινός, 2003, Αναστασίου, 1998, Μαυρομμάτη, 2004, Μάρκου, 1998, Τσοβίλη, 2003). Τα άτομα με δυσλεξία έχουν φυσιολογική ή υψηλή νοημοσύνη, κανονική οπτική και ακουστική οξύτητα, έχουν δεχθεί ικανοποιητική και κατάλληλη εκπαίδευση και παρόλα αυτά το επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης είναι εμφανώς χαμηλότερο από το μέσο όρο της τάξης στην οποία ανήκουν. Όπως υποστηρίζει ο Αναστασίου (1998), η δυσκολία για εννοιολογική οριοθέτηση της δυσλεξίας έγκειται στην ποικιλία των χαρακτηριστικών που εμφανίζει. Τα άτομα με δυσλεξία διαφοροποιούνται μεταξύ τους, καθώς εμφανίζουν διαφορετικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό οι ερευνητές να οδηγηθούν σε ένα κοινά παραδεκτό ορισμό αυτού του φαινομένου. Άλλα άτομα εκδηλώνουν τις δυσκολίες αυτές έντονα, άλλα σε μέτριο βαθμό και άλλα σε πολύ μικρό βαθμό και οριακά. Επιπλέον, κανένας ορισμός δεν μπορεί να καλύψει συνολικά την κάθε ατομική περίπτωση, καθώς δεν υπάρχει ακόμα σαφήνεια και συμφωνία σχετικά με την αιτιολόγησή του.

4.2. Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Σε αυτή την ενότητα γίνεται αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία. Πρέπει ωστόσο να γίνει κατανοητό ότι οι δυσκολίες που συναντά ο μαθητής με δυσλεξία δεν αποτελούν καθολικό χαρακτηριστικό, δηλαδή δεν εμφανίζονται σε όλους, αλλά ποικίλλουν ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα της δυσλεξίας. Το γεγονός αυτό καθιστά επιτακτική την ανάγκη για εξατομικευμένη παρέμβαση/αποκατάσταση των μαθητών με δυσλεξία, η οποία θα στηρίζεται αποκλειστικά στις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, τόσο κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησής του (ορθογραφημένη γραφή) όσο και κατά τη διαδικασία αποκωδικοποίησής του (ανάγνωση). Παρακάτω παρατίθενται με συντομία οι δυσκολίες που συναντώνται σε παιδιά με δυσλεξία χωρισμένες ανά κατηγορίες.

4.2.1. Δυσκολίες στην κωδικοποίηση του γραπτού λόγου/ ορθογραφημένη γραφή

Σημαντικές είναι οι δυσκολίες που συναντά το παιδί με δυσλεξία κατά τη διαδικασία κωδικοποίησης των σκέψεών του σε λέξεις και προτάσεις. Όταν ο μαθητής καλείται να γράψει μια λέξη καθ' υπαγόρευση ή κατά την αυθόρμητη γραφή του, τότε αν η λέξη αυτή είναι ήδη καταχωρημένη στο «Οπτικό Λεξικό»⁶ του, αυτόματα ανακαλεί την εικόνα της και επιλέγει τα κατάλληλα γράμματα, με αποτέλεσμα να τη γράφει ορθογραφημένα. Αντίθετα, όταν η λέξη δεν υπάρχει καταγεγραμμένη στο οπτικό λεξικό του παιδιού, δεν μπορεί να ανακαλέσει την εικόνα των ορθογραφικών της στοιχείων (αυτόματα), με αποτέλεσμα να προβαίνει σε μια άλλη διαδικασία, κατά την οποία γίνεται αρχικά ανάλυση της λέξης στα φωνήματά της, έπειτα μετάφραση των φωνημάτων σε γραφήματα ώστε τελικά να επιλέξει τα γραφήματα που αντιστοιχούν στους ήχους της λέξης (Μυραυρομμάτη, 1995, 2004).

Αυτή η διαδικασία ακολουθείται κυρίως από τα παιδιά με δυσλεξία και οδηγεί σε λάθη κατά τη διαδικασία της γραφής. Τα λάθη που κάνουν οφείλονται στο γεγονός ότι γράφουν εκείνα που ακούνε, με αποτέλεσμα όταν μια λέξη δεν υπακούει στους κανόνες της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας να γράφεται φωνολογικά σωστά όχι όμως και ορθογραφημένα. Χαρακτηριστικές δυσκολίες (Αναστασίου, 1998, Φλωράτου, 2002) των παιδιών με δυσλεξία κατά τη γραφή είναι οι ακόλουθες :

⁶ Πρόκειται για την αποθήκευση στη μνήμη των εικόνων και των φθόγγων του κάθε γραφήματος, καθώς και ολόκληρων λέξεων με τα κατάλληλα ορθογραφικά τους στοιχεία.

- Αντικαθιστούν γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους είτε φωνητικά είτε οπτικά. Συνηθέστερα αντικαθιστούν σύμφωνα, όπως τα β-φ, γ-χ, δ-θ ή ακόμα τα : θ-φ, β-θ, π-κ, π-τ, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ-σ. Επίσης, συχνά μπερδεύουν φωνήεντα μεταξύ τους, όπως α-ε, ε-ι, ο-α.
- Παρατηρείται καθρεφτική γραφή, για παράδειγμα γράφουν ε-3, ρ-9, 1pp4 αντί 1994, αχ-χα, αν-να (καθρεπτική οπτική επεξεργασία και αποκωδικοποίηση).
- Παρατηρείται “παράξενη” ορθογραφία, π.χ. ποφαλι αντί προβατάκι, νοσκι αντί μουσική και συχνά γράφουν τις λέξεις με “κομμένες” συλλαβές (π.χ. στάτης αντί στρατιώτης).
- Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν μεμονωμένα γράμματα ή συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη.
- Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία ή τα προσθέτουν όταν δεν χρειάζεται.
- Δεν βάζουν τόνους στις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβές. Γενικά, παρουσιάζουν δυσκολίες αναφορικά με τα σημεία στίξης και συνήθως αγνοούν την ύπαρξή τους.
- Κάνουν αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη (αναγραμματισμός) π.χ. φρένω αντί φέρνω, πέρτα αντί πέτρα, μόνος αντί νομός.
- Παρατηρούνται λάθη κατά τη γραφή λέξεων με συμπλέγματα συμφώνων.
- Δεν τηρούν τις αναγκαίες αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ανάγνωση των γραπτών τους.
- Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν μικρές λέξεις, όπως: και, να, θα.
- Οι προτάσεις τους δεν είναι δομημένες σωστά και συνήθως είναι “φτωχές” σε λεξιλόγιο.
- Γενικά η γραφή τους είναι ακατάστατη. Παρατηρούνται πολλές μπουζούρες, τα γράμματά τους δεν παρουσιάζουν το ίδιο μέγεθος και δεν ακολουθούν τη σειρά του τετραδίου, αντίθετα γράφουν με όποια κατεύθυνση θέλουν.
- Κατά την αντιγραφή λέξεων ή κειμένων κάνουν αρκετά λάθη.
- Συχνά κάνουν συντακτικά λάθη.

4.2.2. Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου/ ανάγνωση

Η διαδικασία της ανάγνωσης αποτελεί σημαντική πηγή δυσκολίας για τα παιδιά με δυσλεξία. Παρακάτω αναφέρονται οι πιο χαρακτηριστικές από αυτές τις δυσκολίες που συναντούν κατά την ανάγνωση μιας λέξης ή ενός κειμένου:

- Η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται ως “αργή”, “συλλαβιστή”, “διστακτική” και “κομπιαστή” κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Φλωράτου, 2002, Αναστασίου, 1998). Σε μεγαλύτερες τάξεις, όπου ο μαθητής με δυσλεξία έχει εξοικειωθεί περισσότερο με τη διαδικασία της ανάγνωσης, διαβάζει μονότονα, χωρίς ρυθμό και

χρωματισμό στη φωνή του, δίνοντας την αίσθηση –που συνήθως δεν απέχει από την πραγματικότητα- ότι δεν καταλαβαίνει αυτά που διαβάζει.

- Δυσκολεύονται να διαβάζουν ένα κείμενο κρατώντας τη σωστή σειρά, με αποτέλεσμα να χάνονται μέσα στο κείμενο. Είναι δύσκολο για αυτούς να γυρίζουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επομένης (Φλωράτου, 2002) για το λόγο αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το δάχτυλο του χεριού τους (Αναστασίου, 1998).
- Κατά την ανάγνωση συχνά παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν μικρές λέξεις, φράσεις ή προτάσεις.
- Συναντούν δυσκολίες με τα σημεία στίξης: τονίζουν περισσότερες από μία συλλαβές σε μια λέξη ή ακόμα και όλες ενώ αγνοούν όλα τα υπόλοιπα σημεία στίξης. Δε σταματούν στις τελείες και τα κόμματα, με αποτέλεσμα η ανάγνωση του κειμένου να μην έχει ρυθμό και το παιδί να μην παίρνει τις κατάλληλες ανάσες. Αυτό συχνά φαίνεται από το γεγονός ότι το παιδί με δυσλεξία λαχανιάζει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Επίσης δεν δίνουν έμφαση σε ερωτηματικά και θαυμαστικά.
- Διαβάζουν λάθος τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά, όπως π-τ, γ-χ. Το ίδιο συμβαίνει και με κάποια φωνήεντα, όπως ο-α.
- Παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες κατά την ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων καθώς και λέξεων που δεν είναι γνωστές στο παιδί.
- Δυσκολεύονται στα συμπλέγματα συμφώνων και κυρίως όταν περιέχονται αρκετά σε μία πρόταση.
- Έχουν την τάση να αντικαθιστούν λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο γράμμα, τη συλλαβή, την κατάληξη ή μοιάζουν ορθογραφικά. Επίσης, αντικαθιστούν λέξεις από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία όπως δέντρο-ξύλο (Αναστασίου, 1998).
- Προσθέτουν επιπλέον φθόγγους ή συλλαβές σε μία λέξη, χωρίς να υπάρχουν.
- Συχνά προβαίνουν σε καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων, όπως αχ-χα, αν-να.
- Συναντούν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, κυρίως όταν η ανάγνωση γίνεται από το παιδί. Όπως υποστηρίζει ο Αναστασίου (1998), κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς το παιδί με δυσλεξία ρίχνει το βάρος στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, προκειμένου να αναγνώσει το κείμενο σωστά με αποτέλεσμα να μη δίνει σημασία στην κατανόηση του κειμένου. Εξάλλου, είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά με δυσλεξία συνήθως δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους σε δύο ταυτόχρονες ενέργειες και για το λόγο αυτό τις περισσότερες φορές «θυσιάζουν» το ένα έναντι του άλλου. (Αναστασίου, 1998, Φλωράτου, 2002).

4.2.3. Άλλες δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία

Στις δυο προηγούμενες ενότητες αναφέρθηκαν οι βασικότερες δυσκολίες που συναντούν τα άτομα που έχουν δυσλεξία αναφορικά με την ανάγνωση και τη γραφή/ορθογραφία. Ωστόσο, πέρα από τις δυσκολίες που εμφανίζουν κατά τη διαδικασία επεξεργασίας του γραπτού λόγου, συναντώνται και ορισμένες άλλες δυσκολίες, όπως:

- Δυσκολίες στο χωροχρονικό προσανατολισμό, δηλαδή δεν μπορούν να αντιληφθούν την κατεύθυνση, με αποτέλεσμα να συγχέουν έννοιες όπως “πάνω-κάτω”, “δεξιά-αριστερά”, “μπροστά-πίσω” (Μάρκου, 1998). Επιπλέον συναντούν δυσκολίες με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα καθώς και με την εκμάθηση της ώρας, των ημερών, μηνών και εποχών του έτους. Γενικά, δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της σειράς και διαδοχής και γι’ αυτό το λόγο δυσκολεύονται για παράδειγμα να κατονομάσουν με τη σειρά τα γράμματα του αλφαβήτου, την προπαίδεια του πολλαπλασιασμού, τηλεφωνικούς αριθμούς, να τηρήσουν μια σειρά οδηγιών που τους δίνεται, όπως για παράδειγμα “Πήγαινε στο δωμάτιό σου, στην ντουλάπα αριστερά, στο δεύτερο συρτάρι” (Αναστασίου, 1998, Μάρκου, 1998).
- Συχνά κάνουν λάθη στην προσπάθειά τους να υπολογίσουν νοερά αριθμητικές πράξεις. Για το λόγο αυτό, όπως υποστηρίζει ο Αναστασίου (1998) χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε ένα χαρτί.
- Μπερδεύουν τα οπτικά όμοια μαθηματικά σύμβολα, όπως (+) και (x), (-) και (=), (<) και (>) καθώς επίσης και τους αριθμούς που μοιάζουν (π.χ. 6-9, 7-1, 5-3, 2-3, 8-4) (Μάρκου, 1998, Αναστασίου, 1998).
- Δυσκολεύονται να αντιληφθούν την ομοιοκαταληξία στις λέξεις.
- Συχνά δεν μπορούν να θυμηθούν γνωστές λέξεις κατά τον προφορικό τους λόγο.
- Προφέρουν με δυσκολία πολυσύλλαβες ή άγνωστες λέξεις, κάνοντας αρκετά λάθη.
- Απουσιάζει η οργάνωση σε διάφορες δραστηριότητες, όπως με τα αντικείμενα του δωματίου, της σχολικής τσάντας, τον τρόπο οργάνωσης της μελέτης κ.ά. (Αναστασίου, 1998). Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δυσλεξία.

4.3. Συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τη Δυσλεξία σε μονόγλωσσους πληθυσμούς

Η σχέση ανάμεσα στη Σ.Ν. και τις μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν έχει επαρκώς μελετηθεί, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να μιλήσουμε με βεβαιότητα για το είδος. Είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν γίνει και οι οποίες δίνουν κάποιες ενδείξεις για τη συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών. Παρά ταύτα προχωρήσαμε στη μελέτη αυτού του θέματος και στο σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας που θα αναλυθεί διεξοδικά στο δεύτερο μέρος της εργασίας, προκειμένου να αντλήσουμε κάποιες σημαντικές πληροφορίες για το επίπεδο της Σ.Ν. στους μαθητές με δυσλεξία και για το εάν και κατά πόσο αυτό διαφοροποιείται από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι η μέχρι τώρα ερευνητική δραστηριότητα περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις μονόγλωσσων μαθητών με δυσλεξία.

Ο όρος “μονόγλωσσοι” (monolingual) μαθητές, αφορά τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο της χώρας καταγωγής τους και υπό αυτή την έννοια γνωρίζουν μία γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα της χώρας από την οποία προέρχονται. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, μονόγλωσσοι έφηβοι είναι οι Έλληνες μαθητές, οι οποίοι ποαρακολουθούν μαθήματα σε ελληνικό σχολείο.

Η Σ.Ν., όπως ορίστηκε σε προηγούμενη ενότητα, είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του καθώς και να κατανοεί ορθά τα συναισθήματα των άλλων. Είναι η ικανότητα να παράγει τα κατάλληλα συναισθήματα προκειμένου να διευκολύνεται η σκέψη του και να τα ρυθμίζει ώστε να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις και πιέσεις του περιβάλλοντος (Mayer κ.ά, 2004, Bar-On, 2000). Κάτω από την έννοια της Σ.Ν. ενσωματώνονται συγκεκριμένες ικανότητες του ατόμου όπως, η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων, η αυτό-επίγνωση, η αυτοεκτίμηση, η κινητοποίηση του εαυτού (η ικανότητα του ατόμου να θέτει στόχους και να ενεργοποιείται για την επίτευξή τους), η ικανότητα επικοινωνίας, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση.

Έρευνες γύρω από τον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών έχουν δείξει ότι τα άτομα αυτά, εξαιτίας των ποικίλων αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, πλήττονται από συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, προβλήματα προσαρμογής, αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις, καταθλιπτικές τάσεις καθώς και υπερβολικές τάσεις αυτοκριτικής (Gregg, Hoy, King,

Moreland, & Jagota, 1992, Gerber, 1992, Wright-Strawderman & Watson, 1992, Saracoglu, Minden, & Wilchesky, 1989, Fisher, 1985, Geist & Mc-Grath, 1983, Morse, 1977).

Σε άλλες έρευνες υποστηρίζεται ότι οι ενήλικες με μαθησιακά προβλήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις κοινωνικές δεξιότητες, χαρακτηρίζονται από «κοινωνική ανωριμότητα» και δυσκολεύονται να διατηρήσουν ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις (Silver & Hagin, 1964, 1985, Bruininks, 1978, Cronin & Gerber, 1982, Schumaker & Hazel, 1984). Ελλείμματα κοινωνικής φύσεως είναι πιθανό να οφείλονται σε συναισθήματα απογοήτευσης και στη συνεχή αποτυχία που βιώνουν εξαιτίας των δυσκολιών στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Murphy, 1992, Reiff & Gerber, 1994). Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τις βασικές διαστάσεις της Σ.Ν. στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Μία από τις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες του ατόμου. Ο όρος “ενδοπροσωπικές δεξιότητες” (intrapersonal intelligence) αναφέρεται στην ικανότητα που έχει το άτομο να κατανοεί τα συναισθήματά του, να αναγνωρίζει τον εαυτό του και τα όριά του, να σέβεται τις επιθυμίες και ιδέες του, να συλλογίζεται τι πρέπει να πράξει κάθε φορά που αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις και ποια συναισθήματα πρέπει να αποφεύγει. Η αυτο-επίγνωση, όπως υποστηρίζει ο Goleman (1998, 1999) αποτελεί το θεμέλιο λίθο της Σ.Ν. Είναι η ικανότητα το άτομο να αντιλαμβάνεται τα ενδόμυχα συναισθήματά του την ώρα που αυτά εμφανίζονται και να μπορεί να τα περιγράψει με λόγια.

Έρευνες που έχουν γίνει σε μονόγλωσσα άτομα με δυσκολίες μάθησης έχουν δείξει ότι η αυτο-επίγνωση αποτελεί γι’ αυτούς μια σημαντική ενδοπροσωπική δεξιότητα, καθώς τους επιτρέπει να «*αναπτύσσουν υποστηρικτικές αντισταθμιστικές στρατηγικές για να επιτυχάνουν στο σχολείο καθώς και να βρίσκουν την κατάλληλη εργασία*» (Morrison & Cosden, 1997, σελ. 53). Η σχέση ανάμεσα στο άγχος, την αυτοεκτίμηση και την αυτο-επίγνωση των ατόμων με Μ.Δ. έχει εξεταστεί από τους Patten (1983) και Stevenson & Romney (1984). Σύμφωνα με αυτούς υψηλότερα επίπεδα αυτο-επίγνωσης και αυτοεκτίμησης των ατόμων αυτών οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και των συνεχών αποτυχιών που βιώνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής και ακαδημαϊκής τους φοίτησης. Έχοντας υψηλή ικανότητα για αυτο-επίγνωση τα άτομα αυτά θα μπορούσαν να μετριάσουν το συναίσθημα του άγχους ώστε να χειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο τις πιθανές δυσκολίες τους.

Ως προς τις διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) των ατόμων με Μ.Δ., έχει υποστηριχθεί ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να συνάπτουν με δυσκολία φιλικές σχέσεις (Elias, 2004, Wenz-Gross & Siperstein, 1998, Geisthardt & Munsch, 1996, McIntosh, Vaughn & Zaragoza, 1991, Carlson, 1987, Feigin & Meisgeier, 1987, Hoyle & Serafica, 1988, Bruininks, 1978). Η δυσκολία αυτή σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι McIntosh κ.ά. (1991) σε εφήβους με Μ.Δ., οφείλεται στην έλλειψη δημοτικότητας καθώς και την κοινωνική απομόνωση. Αρκετοί ενήλικες με Μ.Δ. έχουν δυσκολίες με τις κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζουν κοινωνική ανωριμότητα καθώς επίσης δυσκολεύονται να συνάψουν ικανοποιητικές προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις (Cronin & Gerber, 1982, Schumaker & Hazel, 1984, Silver & Hagin, 1964). Σύμφωνα με την Δόικου-Αυλίδου (2002), τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν μια αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία, επειδή δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε σωστά τα μηνύματα των άλλων καθώς και δεν μπορούν να κάνουν πάντα τους εαυτούς τους σαφείς κατά την επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η διαπροσωπική τους αντίληψη να μην είναι ικανοποιητική. Οι Kravetz, Faust, Lipshitz και Shalhav (1998) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ευαίσθητα στα κοινωνικά μηνύματα που προκύπτουν μέσα από τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου και δυσκολεύονται να διακρίνουν τον τόνο της φωνής των άλλων ανθρώπων. Όπως υποστηρίζει η Δόικου-Αυλίδου (2002) τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται περισσότερο να κατανοήσουν τις εκφράσεις του προσώπου που υποδηλώνουν έκπληξη και αποστροφή ενώ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατονομάσουν τα συναισθήματα θυμού. Τα μη λεκτικά μηνύματα (χειρονομίες, στάση σώματος, έκφραση προσώπου, τόνος φωνής) αποτελούν τα κυριότερα μηνύματα στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία (Γαλάνης, 2000), με αποτέλεσμα ενδεχόμενη δυσκολία κατά την ερμηνεία αυτών να συνεπάγεται πρόβλημα στην επικοινωνία με τα άλλα άτομα.

Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων αποτελεί μια από τις βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες του ατόμου. Τα άτομα με Μ.Δ. υστερούν ως προς αυτή τη δεξιότητα. Όπως υποστηρίζουν οι Kravetz κ.ά. (1998) τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης δεν μπορούν να κατανοήσουν με ευκολία τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων.

Μια άλλη σημαντική διάσταση της Σ.Ν. είναι η αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (Mayer & Salovey, 1997). Είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που βοηθούν τη σκέψη του προκειμένου να αντιμετωπίζει με

αποτελεσματικό τρόπο τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις (Bar-On, 2000). Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας των αυξημένων αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, πλήττονται από συναισθήματα άγχους, χαμηλής αυτοπεποίθησης, ματαίωσης και έντονη αυτοκριτική (Τσοβίλη, 2003, Frank & Livingston, 2005). Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μονόγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους Wenz-Gross και Siperstein (1998), βρέθηκε ότι αυτοί αντιμετώπιζαν περισσότερο άγχος αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση καθώς επίσης και μεγαλύτερο στρες αναφορικά με τους δασκάλους και τους κανόνες στην τάξη σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες.

Ο ειδικός αυτός πληθυσμός προκειμένου να απαλλάσσεται από τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα θα πρέπει να μπορεί να τα αναγνωρίζει εγκαίρως και να προβαίνει σε σωστή διαχείρισή τους. Αυτές οι ικανότητες έχουν εξέχουσα θέση στο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Shulman, Carlton-Ford, Levian και Hed (1995), οι έφηβοι με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να εκτιμήσουν την πηγή που τους προκαλεί άγχος καθώς και να αναζητήσουν τρόπους προκειμένου να απαλλαγούν από αυτό. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Reiff κ.ά. (2001) προκειμένου να αναζητήσουν τη σχέση ανάμεσα στη Σ.Ν. και τους μαθητές με Μ.Δ. καθώς και τα επίπεδα διαφοροποίησής τους από τους υπόλοιπους μαθητές, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των δύο αυτών κατηγοριών ως προς τη διαχείριση του άγχους και την ικανότητα για προσαρμογή στις διάφορες απαιτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα μονόγλωσσα άτομα με Μ.Δ. δύσκολεύονταν περισσότερο στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την επιτυχή προσαρμογή τους σε αυτές.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στα άτομα με δυσκολίες μάθησης. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της Σ.Ν. σε αυτούς θα σήμαινε καλύτερη διαχείριση των ποικίλων αρνητικών συναισθημάτων που καθημερινά βιώνουν καθώς και μεγαλύτερη ικανότητα για σύναψη φιλικών σχέσεων.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε σε μια ξεχωριστή κατηγορία μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τι συμβαίνει με τους δίγλωσσους πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν πρόβλημα δυσλεξίας στη μία ή και στις δύο γλώσσες και θα εξηγήσουμε τους λόγους κατά τους οποίους η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ωφελήσει τα άτομα αυτά.

4.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δίγλωσσοι μαθητές με Δυσλεξία

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια πολιτισμική και κατ' επέκταση πολυγλωσσική σύνθεση του πληθυσμού. Αυτός ο χαρακτήρας της κοινωνίας έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό το θεσμό της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η τελευταία να απευθύνεται και να περιλαμβάνει μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Η μετακίνηση νέων πληθυσμών προς τον ελλαδικό χώρο και η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχουν περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της γλώσσας του σχολείου, την οποία απαιτείται να αφομοιώσουν.

Στην παρούσα εργασία ενδιαφέρει κυρίως η συσχέτιση ανάμεσα στη διγλωσσία, το φαινόμενο της δυσλεξίας που παρατηρείται στο δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό καθώς και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Αρχικά, επιχειρείται η διασαφήνιση του όρου “διγλωσσία” καθώς, υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με το ποιους μαθητές ονομάζουμε “δίγλωσσους”. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρη η χρήση του όρου για τις ανάγκες της οικείας εργασίας. Σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε έλλειψη ερευνών αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές δίγλωσσους με αλλά και χωρίς δυσλεξία. Κάτι τέτοιο ωστόσο ήταν αναμενόμενο, καθώς όπως τονίστηκε και σε προηγούμενη ενότητα, κενό παρατηρήθηκε επίσης και αναφορικά με τη Σ.Ν. σε μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία. Εξαιτίας της έλλειψης ερευνητικών δεδομένων θα αναζητήσουμε κάποιες πιθανές ενδείξεις για τη σχέση αυτή στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί αναφορικά με τη Διγλωσσία είναι πολλοί και ποικίλοι. Αληθινοί δίγλωσσοι υποστηρίζεται ότι είναι εκείνοι που έχουν ίση ικανότητα εκτέλεσης στις δύο γλώσσες τους (Καμπανάρου, 2005). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί στις δύο γλώσσες με κάποια αντίστοιχη στοιχειώδη ευκολία σε όλες τις συνηθισμένες περιστάσεις. Συνήθως δίγλωσσα παιδιά θεωρούνται εκείνα που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ταυτόσημη με εκείνη του σχολείου υποδοχής, στο οποίο φοιτούν (Deponio, Landon, & Reid, 2000). Ο τελευταίος ορισμός αποτελεί το βασικό κριτήριο διάκρισης των δίγλωσσων πληθυσμών στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Υπό αυτή την έννοια, δίγλωσσοι μαθητές θεωρούνται οι αλλοδαποί που έχουν έρθει στην Ελλάδα από ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, μιλούν τη μητρική τους γλώσσα ικανοποιητικά και έχουν αφομοιώσει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, καθώς φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Η έννοια της “διγλωσσίας” στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με δύο διαφορετικές λέξεις: με τον όρο “bilingualism” αποδίδεται η ύπαρξη δύο γλωσσών διαφορετικών πολιτισμών στο ίδιο άτομο ενώ με τον όρο “diglossia” χαρακτηρίζεται η χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (Σκούρτου, 1997, Δαμανάκης & Σκούρτου, 2000, Καμπανάρου, 2005, Cummins, 2003).

Η δυσλεξία, ως ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου, συνιστά σε επίπεδο γλώσσας καθολικό φαινόμενο, δηλαδή παρατηρείται στο σύνολο των γλωσσών του κόσμου που έχουν μελετηθεί. Ωστόσο, υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών, γεγονός που εξηγείται από τις ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας που είναι συνάρτηση του διαφορετικού πολιτισμικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, έρευνα που διεξήχθη από τους Wydell & Taeko Nakayama (2001) αναφορικά με τις πολιτισμικές διαφορές στη δυσλεξία σε δίγλωσσο περιβάλλον, βρέθηκε ότι στην αγγλική γλώσσα παρατηρείται δυσλεξία σε ένα ποσοστό 10-12% των δίγλωσσων, σε αντίθεση με ένα σχεδόν απειροελάχιστο ποσοστό που παρατηρήθηκε στην Ιαπωνία – μόλις το 1% των δίγλωσσων μαθητών παρουσιάζουν δυσλεξία.

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, είναι δύσκολο να γενικεύσουμε την παρατηρούμενη σε μια γλώσσα δυσλεξία μιλώντας για ένα πολυγλωσσικό επίπεδο δυσλεξίας, καθώς το πλαίσιο της γλώσσας, η κουλτούρα και το περιβάλλον μάθησης μπορεί να διαφέρουν. Έτσι ενώ ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί ως “δυσλεξικό” σε μια γλώσσα, όπως για παράδειγμα στην αγγλική, εντούτοις, είναι δυνατόν να μην παρατηρηθούν αντίστοιχα συμπτώματα φωνολογικής δυσλεξίας σε μια άλλη γλώσσα, όπως για παράδειγμα στην Ισπανική. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο βαθμό “καθαρότητας” ή “διαφάνειας” (transparency) της γλώσσας. Με αυτό τον όρο εξηγείται το επίπεδο ορθής και ευθείας αντιστοίχισης φωνημάτων και γραφημάτων. Όταν η γλώσσα είναι διαφανής, τότε δεν οδηγεί σε φωνολογική δυσλεξία. Αντίθετα, όταν το ορθογραφικό σύστημα μιας γλώσσας δεν έχει ένα προς ένα αντιστοίχιση ανάμεσα στα φωνήματα και γραφήματα, αλλά ένα προς πολλά, η γλώσσα καλείται “αδιαφανής” (granularity) και οδηγεί εύκολα σε φωνολογική δυσλεξία. Η Ελληνική γλώσσα θεωρείται αδιαφανής σε σημαντικό βαθμό, όπως και η Αγγλική⁷ και η Δανέζικη, έχουν δηλαδή μη κανονική ορθογραφία. Στις καθαρές γλώσσες ανήκουν η Ιταλική, η Ισπανική, η Τούρκικη, η Ιαπωνική (χαρακτήρες Kanji και Kana, λογογραφική γραφή), η Κινέζικη.

⁷ Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι η Αγγλική γλώσσα έχει μεγαλύτερο βαθμό αδιαφάνειας από την Ελληνική.

Όσον αφορά στη μερίδα των δίγλωσσων μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει μια σταθμισμένη μέθοδος σε παγκόσμιο επίπεδο για τη διάγνωση της δυσλεξίας σε αυτόν τον πληθυσμό (Reid, 2003, Deponio κ.ά, 2000). Για το λόγο αυτό οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία συνήθως αποδίδονται από τους ειδικούς στην προσπάθεια εκμάθησης της νέας γλώσσας με την οποία έρχονται σε επαφή, με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζονται έγκαιρα και με κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα. Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο που αντιμετωπίζουν στο σχολείο οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία είναι σε γενικές γραμμές οι ίδιες με αυτές που αντιμετωπίζουν και οι μονόγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία (βλ. κεφάλαια 4.2.1., 4.2.2., 4.2.3.). Ωστόσο παρατηρούνται διαφορές ως προς την ποσότητα αυτών των δυσκολιών, καθώς η ελληνική γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή τα δίγλωσσα άτομα αποτελεί μια ξένη γλώσσα για αυτά, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ακόμα και κατά την εκφορά του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τους Deponio, Landon, Mullin & Reid (2000), χρειάζονται πέντε τουλάχιστον χρόνια προκειμένου ο δίγλωσσος μαθητής να φτάσει στο επίπεδο της προφορικής ικανότητας του μονόγλωσσου μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία επιβάλλεται να είναι σε θέση να κατανοεί τους ενδεχόμενους διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους και ρυθμούς τους, προκειμένου να είναι σε θέση να καταρτίζει και να εφαρμόζει κατάλληλα για αυτούς προγράμματα προαγωγής της σχολικής μάθησης και της επικοινωνίας τους στην καθημερινή ζωή. Απαιτείται δηλαδή από την πλευρά του εκπαιδευτικού συνεχής και εξειδικευμένη κατάρτιση. Η γνώση επιπλέον της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού από τον εκπαιδευτικό που του διδάσκει τη δεύτερη γλώσσα κρίνεται απαραίτητη για το δίγλωσσο παιδί (Deponio κ.ά, 2000).

Οι δίγλωσσοι μαθητές, με την είσοδό τους σε μια άγνωστη προς αυτούς χώρα, έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικά ήθη και έθιμα και καλούνται να υιοθετήσουν τις πολιτιστικές αξίες και συνήθειες ενός διαφορετικού πολιτισμού (κουλτούρα) (Καμπανάρου, 2005). Στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, συγκρούονται με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της δικής τους χώρας, με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονα συναισθήματα ανασφάλειας, ευαισθησίας, φόβου, αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης και σε ορισμένες περιπτώσεις κατάθλιψη (Ζωγράφου, 1997). Τα προβλήματα αυξάνουν όταν ο δίγλωσσος μαθητής αντιμετωπίζει δυσλεξία στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην προσπάθεια εκμάθησης του γραπτού λόγου του δημιουργούν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα τη μη φυσιολογική ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, υποστηρίζεται ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει σημαντική αρωγό τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, στην προσπάθεια επίλυσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθώς και των επακόλουθων ψυχολογικών προβλημάτων τους. Η καλλιέργεια των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στο δίγλωσσο παιδί με δυσλεξία, θεωρούμε ότι είναι υποχρέωση του σχολείου, καθώς μια τέτοια παρέμβαση θα βοηθήσει τον ξένο μαθητή να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που κάθε φορά βιώνει ώστε να τα αντιμετωπίζει αποτελεσματικά. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται το άγχος που του δημιουργεί η επίπονη προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου, με αποτέλεσμα να μη βιώνει χαμηλή αυτοπεποίθηση.

5. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσδιορίσει τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τους έφηβους μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την γλώσσα (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) αλλά και ως προς την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας (χωρίς δυσλεξία, με δυσλεξία). Η συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές με δυσλεξία δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρκετά βιβλιογραφικά δεδομένα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα έχουν εξετάσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε μονόγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, δεν έχουν διερευνηθεί τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δίγλωσσους πληθυσμούς, γεγονός που εντείνει την αναγκαιότητα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στηριζόμενοι στη θεωρία των Mayer, Salovey και Caruso για τη συναισθηματική νοημοσύνη, εξετάζεται:

- α) εάν και κατά πόσο διαφοροποιούνται τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και των υποκατηγοριών της στους έφηβους μαθητές χωρίς δυσλεξία και τους έφηβους με δυσλεξία,
- β) εάν και κατά πόσο διαφοροποιούνται οι μονόγλωσσοι έφηβοι από τους δίγλωσσους έφηβους,
- γ) εάν και σε ποιο βαθμό υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας στην αντιλαμβανόμενη από το άτομο συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και στις επιμέρους υποκλίμακες,
- δ) η διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των επιμέρους διαστάσεών της σε σχέση με το φύλο,
- ε) ο βαθμός διαφοροποίησης της Σ.Ν. και των υποκατηγοριών της στα δύο φύλα τόσο στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους πληθυσμούς όσο και στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Τέλος, στόχος της παρούσας έρευνας είναι
- στ) η αναζήτηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου καθώς και το είδος της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου και ορισμένες σταθερές μεταβλητές, όπως η ηλικία, η τάξη φοίτησης, η εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας.

Όσον αφορά στις ερευνητικές υποθέσεις που μπορούν να διατυπωθούν, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, με βάση τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα θα λέγαμε ότι:

- α) Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία αναμένεται να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους μαθητές με δυσλεξία.



β) Τα κορίτσια θα υπερτερούν στις περισσότερες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης από τα αγόρια ενώ ως προς την ηλικία αναμένουμε ότι δε θα υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση.

γ) Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναμένεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο θα παρουσιάζουν υψηλότερη Σ.Ν.

Η επόμενη ενότητα αποτελεί το μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας, στο οποίο γίνεται περιγραφή του δείγματος, του τρόπου και της διαδικασίας συλλογής δεδομένων καθώς και της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εξαγωγής συμπερασμάτων αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές μονόγλωσσους και δίγλωσσους.

1. ΜΕΘΟΔΟΣ

1.1. Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη στο σύνολό της στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Ιωαννίνων και απευθύνθηκε σε 120 έφηβους μαθητές. Ο εντοπισμός των μαθητών και μαθητριών έγινε μέσα από τα δημόσια σχολεία του συγκεκριμένου νομού και συγκεκριμένα από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου).

Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις ισάριθμες ομάδες : 30 μονόγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία, 30 μονόγλωσσοι μαθητές χωρίς δυσλεξία, 30 δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία και 30 δίγλωσσοι μαθητές χωρίς δυσλεξία (N=120), όλοι τους έφηβοι ηλικίας 12-17 ετών. Στην Α΄ τάξη Γυμνασίου φοιτούσαν οι 20 μαθητές του δείγματος (16,7%), στη Β΄ Γυμνασίου οι 59 (49,2%) ενώ στη Γ΄ Γυμνασίου οι 41 μαθητές (34,2%). Από τους 120 εφήβους που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 80 ήταν αγόρια (66,7%) και οι 40 κορίτσια (33,3%). Στον πίνακα 1, φαίνεται η αντιπροσώπευση του δείγματος ανά φύλο στις διαφορετικές κατηγορίες ενώ στον πίνακα 2, η αντιπροσώπευση του δείγματος ανά τάξη φοίτησης.

Όσον αφορά την τοποθέτηση των συμμετοχόντων στις τέσσερις κατηγορίες, πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των διευθυντών κάθε σχολείου. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία των μαθητών με δυσλεξία συμμετείχαν μόνο εκείνοι οι οποίοι είχαν διαγνωστεί ως “δυσλεξικοί” από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ή από κάποιο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Αυτοί οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους παρακολουθούσαν τμήματα ένταξης. Στην κατηγορία των δίγλωσσων μαθητών συμπεριελήφθησαν οι μαθητές εκείνοι των οποίων η μητρική τους γλώσσα ήταν διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου. Όλοι οι μαθητές του συγκεκριμένου δείγματος είχαν ως μητρική την Αλβανική ενώ παρακολουθούσαν σε ελληνικά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί σε ένα μεγάλο ποσοστό παρακολουθούσαν σε Διαπολιτισμικά σχολεία.

Ένα άλλο κριτήριο για την επιλογή των δίγλωσσων μαθητών υπήρξε ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, επιλέγησαν μαθητές που βρίσκονταν αρκετά χρόνια στην χώρα και παρακολουθούσαν σε ελληνικά σχολεία από το δημοτικό. Το κριτήριο αυτό τέθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προκειμένου να αποκλειστεί ο παράγων «έλλειψη επαρκούς γνώσης της ελληνικής» τόσο κατά την τοποθέτηση των

μαθητών στις κατάλληλες ομάδες όσο και κατά τη διαδικασία κατανόησης του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε.

Η δειγματοληψία θα μπορούσε να θεωρηθεί «μεροληπτική» επειδή η επιλογή των ατόμων έγινε με κριτήριο την άμεση διαθεσιμότητά τους καθώς πολλοί διευθυντές σχολείων αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οπωσδήποτε μπορεί να θεωρηθεί «συμπτωματική» ως προς το γεγονός ότι τα δείγματα των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών χωρίς δυσλεξία ελήφθησαν από ολόκληρες σχολικές τάξεις. Ως προϋπόθεση επιλογής των συγκεκριμένων τμημάτων λειτούργησε τόσο η ύπαρξη διαθέσιμων διδακτικών ωρών, ώστε να γίνει απρόσκοπτα η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όσο και η αποφυγή παρακώλυσης του διδακτικού έργου των σχολείων.

Πίνακας 1. Η κατανομή του δείγματος ανά φύλο στις διάφορες υποκατηγορίες

Φύλο	Αγόρια N	Κορίτσια N
Μονόγλωσσοι χωρίς δυσλεξία	14	16
Μονόγλωσσοι με Δυσλεξία	23	7
Δίγλωσσοι χωρίς Δυσλεξία	17	13
Δίγλωσσοι με δυσλεξία	26	4
Συνολικός αριθμός δείγματος N	80	40

Πίνακας 2. Η κατανομή του δείγματος ανά τάξη φοίτησης

Τάξη φοίτησης	Α΄ Γυμ. N	Β΄ Γυμ. N	Γ΄ Γυμ. N
Μονόγλωσσοι χωρίς δυσλεξία	1	27	2
Μονόγλωσσοι με δυσλεξία	3	16	11
Δίγλωσσοι χωρίς δυσλεξία	9	10	11
Δίγλωσσοι με δυσλεξία	7	6	17
Συνολικός αριθμός δείγματος N	20	59	41

1.2. Μέσα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ήδη γνωστό ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (βλ. Παράρτημα 1), το οποίο μετρά την υποκειμενική αντίληψη των ατόμων αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει κατασκευαστεί από τους Schutte κ.ά. (1998) και είναι βασισμένο στο θεωρητικό υπόβαθρο των Salovey και Mayer (1990). Η προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό πραγματοποιήθηκε από ομάδα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακό Γνωστικής Ψυχολογίας) (Γιαγλής, Πελέκης, Πορνάρη, Παρασκευόπουλος, Μαντζιαβά, Ελευθερίου, Γιαπουτζίδου, Ατράς⁸). Αποτελείται από 33 ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις υποκλίμακες που αποτελούν, σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο, τις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το ερωτηματολόγιο των Schutte κ.ά. (Schutte Self-Report Inventory – SSRI) περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναφέρονται τόσο στις ενδοπροσωπικές όσο και στις διαπροσωπικές ικανότητες του ατόμου. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξετάζει την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων

⁸ Δεν υπάρχει χρονολογία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Σε επικοινωνία που είχα μαζί τους ανέφεραν ότι δεν έχει προς το παρόν δημοσιευθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Η αναφορά προέρχεται από το βιβλίο περιλήψεων του 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής έρευνας (2005).

και όχι την πραγματική-αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη τους όπως το ερευνητικό εργαλείο των Mayer κ.ά. (1990, 1993, 1997, 1999, 2000, 2004).

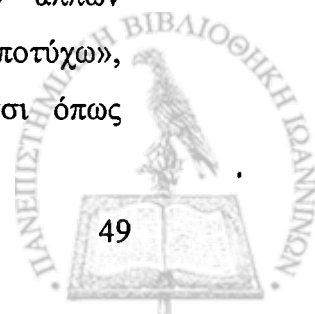
Η πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου SSRI μετρά την “αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων” (emotion perception) και αφορά ερωτήσεις, όπως: “Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων”, “Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου την ώρα που τα νιώθω”, “Ξέρω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω στους άλλους”, κ.α (βλ. Παράρτημα 2.1.).

Στην δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, εξετάζεται η αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου αναφορικά με τη “διαχείριση των συναισθημάτων του” (managing own emotions) μέσα από ερωτήσεις, όπως: “Όταν συναντάω δυσκολίες, φέρνω στο νου μου τις φορές που συνάντησα παρόμοιες δυσκολίες και τις ξεπέρασα”, “Περιμένω ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα, με τα οποία καταπιάνομαι”, “Όταν νιώθω ένα ευχάριστο συναίσθημα, ξέρω τον τρόπο να το κάνω να διαρκέσει”, κ.α. (Παράρτημα 2.2.).

Η τρίτη υποκατηγορία αναφέρεται στη “διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων” (managing other's emotions) και αφορά σε ερωτήσεις, όπως: “Ξέρω πότε να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα στους άλλους”, “Μου αρέσει να μοιράζομαι με άλλους ανθρώπους τα συναισθήματά μου”, “Μου αρέσει να διοργανώνω συναντήσεις με τους φίλους μου”, κ.α. (Παράρτημα 2.3.).

Στην τελευταία υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς ενσωματώνονται ερωτήσεις που αφορούν στη “χρησιμοποίηση των συναισθημάτων” (utilization emotions), μέσα από ερωτήσεις όπως: “Κάποια από τα σπουδαιότερα γεγονότα της ζωής μου με έχουν κάνει να ξανασκεφτώ τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι”, “Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βρίσκω νέους τρόπους για να λύνω τα διάφορα προβλήματα”, “Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που δίνουν αξία στη ζωή μου”, κ.α. (Παράρτημα 2.4.).

Στο ερωτηματολόγιο ζητείται από το άτομο να επιλέξει το βαθμό στον οποίο συμφωνεί μέσα από μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει ελάχιστα, 3=ισχύει μέτρια, 4=ισχύει αρκετά, 5=ισχύει πολύ). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μετρούν τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως τις αντιλαμβάνεται το άτομο. Ο μεγαλύτερος βαθμός δηλώνει υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ ο μικρότερος βαθμός χαμηλή. Υπάρχουν τρεις ερωτήσεις στο παρόν ερωτηματολόγιο, οι οποίες έχουν αρνητική διατύπωση και βαθμολογούνται αντίστροφα («Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων», «Όταν συναντάω κάτι δύσκολο, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω», «Δυσκολεύομαι να καταλάβω το γιατί οι άλλοι άνθρωποι αισθάνονται έτσι όπως



αισθάνονται»). Το άθροισμα των απαντήσεων αποτελεί το δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, ο οποίος κυμαίνεται από 33-165.

Στο ίδιο ερωτηματολόγιο έχουν ενσωματωθεί κάποια βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη φοίτησης, η παρακολούθηση ή μη τμήματος ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας, εάν εξετάζεται προφορικά, η εκπαίδευση των γονέων, εάν έχει αδέρφια καθώς και η σειρά γέννησης του παιδιού. Ωστόσο, από αυτά έχουν αξιοποιηθεί στατιστικά το φύλο, η ηλικία και τάξη φοίτησης του παιδιού καθώς και η εκπαίδευση των γονέων. Τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν ενδιέφεραν τη στατιστική ανάλυση, αλλά αποτέλεσαν βοηθητικά στοιχεία για την ερευνήτρια.

Ως προς τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου προβήκαμε στη μέτρηση της αξιοπιστίας με βάση τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας, ωστόσο ως προς την παραγοντική εγκυρότητα δε χρειάστηκε να προβούμε σε υπολογισμό εφόσον το ερωτηματολόγιο έχει ήδη χρησιμοποιηθεί.

Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας τόσο στο ερωτηματολόγιο της Σ.Ν. που αποτελείται από 33 ερωτήσεις αλλά και σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά. Η εσωτερική συνέπεια όλου του ερωτηματολογίου για το δείγμα της παρούσας έρευνας ($N=120$) είναι πολύ καλή (Cronbach's Alpha=0.841). Η πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου “αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων” (emotion perception) που αποτελείται από 10 ερωτήσεις έχει συντελεστή αξιοπιστίας 0.66. Ο δείκτης αξιοπιστίας της δεύτερης υποκλίμακας που εξετάζει τη “διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου” (managing own emotions) βρέθηκε 0.69 για τις 9 ερωτήσεις που περιλαμβάνει. Η τρίτη υποκλίμακα “διαχείριση των συναισθημάτων βάσει των άλλων” (managing other's emotions) έχει συντελεστή αξιοπιστίας 0.60 και αναφέρεται σε 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και η τελευταία μεταβλητή “χρησιμοποίηση των συναισθημάτων” (utilization emotions) αποτελείται από 6 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach είναι επίσης 0.60.

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι πολύ καλή, όπως υποστηρίζουν σε άρθρο τους οι Schutte κ.ά (1997) καθώς και για τα ελληνικά δεδομένα οι Γιαγλής κ.α. (2005), οι οποίοι μέτρησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη με το ίδιο ερωτηματολόγιο σε 172 άτομα.

Αναφορικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, η έρευνα διεξήχθη από τα μέσα Μαΐου έως τις αρχές Ιουνίου του 2006 σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Νομού Ιωαννίνων. Αρχικός στόχος ήταν να πραγματοποιηθεί η έρευνα μετά από σχετική άδεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ωστόσο η διαδικασία αυτή ήταν αρκετά χρονοβόρα, με αποτέλεσμα να αναζητηθεί ένας εναλλακτικός τρόπος για τη συλλογή των δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές

των Γυμνάσιων σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, προκειμένου να ζητηθεί άδεια για τη συμμετοχή των μαθητών τους στην ερευνητική διαδικασία.

Μετά την τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους, έγιναν συναντήσεις στο χώρο του σχολείου προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι σκοποί και στόχοι της έρευνας καθώς και το δείγμα στο οποίο θα έπρεπε να απευθυνθούμε. Πολλοί διευθυντές, αρνήθηκαν να συμμετέχουν χωρίς τη χορήγηση γραπτής άδειας, με το πρόσχημα ότι κάτι τέτοιο θα ήταν παράνομο και ενδεχομένως να αντιμετώπιζε πρόβλημα το σχολείο τους. Υπήρχαν, ωστόσο και κάποιοι διευθυντές, οι οποίοι έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη έρευνα και με προθυμία δέχτηκαν να συμμετέχουν οι μαθητές τους. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι διευθυντές που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν προέρχονταν από τα Γυμνάσια της κεντρικής πόλης των Ιωαννίνων. Αντίθετα, διευθυντές από σχολεία περιοχών όπως η Ελεούσα, η Ανατολή, η Πωγωνιανή, η Δουραχάνη, κ.α ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια διένειμε η ίδια η ερευνήτρια σε κεντρικές ώρες της σχολικής ημέρας (9.00π.μ - 12μ.μ) ώστε να είναι κατά το δυνατόν μικρότερη η κούραση και η διάσπαση των μαθητών. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας έγινε κατόπιν συνεννοήσεως με τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου οι μαθητές να μη συμμετείχαν σε ώρες όπου διδάσκονταν βασικά μαθήματα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και η συμμετοχή των μαθητών προαιρετική. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν κάποιες διευκρινιστικές οδηγίες και ενημερώθηκαν οι μαθητές για τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας, την εθελοντική φύση της συμμετοχής και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, ως προς το ερωτηματολόγιο εξηγήσαμε ότι αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και κατανοεί κανείς τα συναισθήματά του καθώς και τα συναισθήματα των γύρω του. Έγινε κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο καθώς και ότι οι απαντήσεις που θα έδιναν αντιπροσώπευαν την άποψή τους.

Στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία και των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία το ερωτηματολόγιο συμπληρωνόταν ως εξής: Αρχικά, ο κάθε μαθητής βρισκόταν με την ερευνήτρια στην τάξη ή στο γραφείο του διευθυντή όπου γινόταν πρώτη ανάγνωση του ερωτηματολογίου από αυτόν και στη συνέχεια η ερευνήτρια διάβαζε τις ερωτήσεις ενώ ο μαθητής παρακολουθούσε προσεχτικά. Μετά ζητούσε από το μαθητή να κυκλώσει το βαθμό που η κάθε ερώτηση αντιπροσώπευε τον ίδιο. Η μέθοδος αυτή ακολουθήθηκε προκειμένου να επιβεβαιωθούμε ότι οι μαθητές καταλάβαιναν τις ερωτήσεις, καθώς είναι γνωστό ότι οι

μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης εξαιτίας της φτωχής αναγνωστικής τους ικανότητας.

Όλοι οι μαθητές απάντησαν στα ερωτηματολόγια, ωστόσο από τα 140 που δόθηκαν στην αρχή, τελικά συμπεριλήφθηκαν στην στατιστική ανάλυση τα 120 καθώς τα υπόλοιπα 20 θεωρήθηκαν ελλιπή και σε ορισμένα από αυτά οι απαντήσεις έμοιαζαν «τυχαίες». Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της ερευνητικής διεξαγωγής.

1.3. Πιλοτική έρευνα

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια προκαταρκτική έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί εάν το παρόν ερωτηματολόγιο μπορούσε να γίνει κατανοητό από έφηβους μαθητές ηλικίας 12-17 ετών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 20 μαθητές, 10 Έλληνες και 10 Αλβανούς, οι οποίοι δεν πληρούσαν το κριτήριο της «δυσλεξίας». Αφού συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, ζητήσαμε να μας υποδείξουν τις ερωτήσεις εκείνες που δυσκολεύονταν να απαντήσουν εξαιτίας της διατύπωσής τους.

Σε αυτές τις ερωτήσεις προσπαθήσαμε να αλλάξουμε τη διατύπωση προκειμένου να γίνονται πιο κατανοητές, ωστόσο προβήκαμε μόνο σε επεξήγηση των ερωτήσεων προκειμένου να μην αλλοιωθεί το ήδη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε. Τα ερωτηματολόγια αυτών των ατόμων δε συμπεριλήφθηκαν στην τελική μορφή της έρευνας.

1.4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν στους στόχους και τις βασικές υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων που αφορούν:

- α) στη διερεύνηση των επιπέδων διαφοροποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της στους έφηβους μαθητές χωρίς δυσλεξία καθώς και τους έφηβους μαθητές με δυσλεξία,
- β) στη διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους εφήβους,

- γ) στη διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας στην αντιλαμβανόμενη από το άτομο συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και στις επιμέρους υποκλίμακες,
- δ) στη διερεύνηση της διαφοροποίησης της Σ.Ν. και των επιμέρους διαστάσεών της σε σχέση με το φύλο,
- ε) στη διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της Σ.Ν. και των υποκατηγοριών της στα δύο φύλα τόσο στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους πληθυσμούς όσο και στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία και τέλος,
- στ) στην αναζήτηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου καθώς και το είδος της σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου και ορισμένες σταθερές μεταβλητές, όπως την ηλικία, την τάξη φοίτησης και την εκπαίδευση των γονέων.

Συγκεκριμένα : 1) Η πρώτη ενότητα αφορά στις διαφορές των μέσων όρων της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τους δύο παράγοντες: τη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας. Εντοπίστηκαν οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές και διερευνήθηκε εάν υπήρξε αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δυο παράγοντες τόσο στη γενική Σ.Ν. όσο και στις τέσσερις υποκλίμακές της.

2) Στη δεύτερη ενότητα διερευνήθηκε η διαφοροποίηση της Σ.Ν. στα δύο φύλα, τόσο για το σύνολο του δείγματος ($N=120$) όσο και για κάθε κατηγορία ξεχωριστά [μονόγλωσσοι ($N=60$), δίγλωσσοι ($N=60$), μαθητές χωρίς δυσλεξία ($N=60$) και μαθητές με δυσλεξία ($N=60$)].

3) Τέλος, υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παραγόντων της τόσο μεταξύ τους όσο και ως προς τα σταθερά δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, τάξη φοίτησης, μορφωτικό επίπεδο γονέων). Αναζητήθηκαν οι ισχυρές συσχετίσεις και σημειώθηκαν οι μεταβλητές που δεν συσχετίστηκαν μεταξύ τους⁹.

1.4.1. Διαφορές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) και των υποκατηγοριών της ως προς τη γλώσσα και την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας

Προκειμένου να εξετάσουμε εάν και κατά πόσο διαφοροποιείται ο μέσος όρος της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της στα δύο επίπεδα της γλώσσας (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) και στα δύο επίπεδα της δυσλεξίας (φυσιολογικοί μαθητές και μαθητές με δυσλεξία),

⁹ Στην ανάλυση των στατιστικών σημαντική αρωγός αποτέλεσε το βιβλίο της Julie Palant (2001) καθώς και οι σημειώσεις από το μάθημα του Καρακώστα (2005).

εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης κατά δύο παράγοντες (ANOVA). Στον πίνακα 3 αναφέρονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της γενικής Σ.Ν. ως προς τις διαφορετικές ομάδες του δείγματος (φυσιολογικοί, δυσλεξικοί, μονόγλωσσοι, δίγλωσσοι, μονόγλωσσοι χωρίς δυσλεξία, μονόγλωσσοι με δυσλεξία, δίγλωσσοι χωρίς δυσλεξία, δίγλωσσοι με δυσλεξία).

Ειδικότερα, από την ανάλυση διακύμανσης όσον αφορά στη γενική Σ.Ν. προέκυψε ότι η ύπαρξη ή μη δυσλεξίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα [$F(1,116)=20.967$, $p<0.001$]. Σύμφωνα με το κριτήριο Cohen (1988), το μέγεθος αυτής της επίδρασης κρίνεται μεγάλο ($\eta^2=0.153$). Από τις διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, φαίνεται ότι τα άτομα χωρίς δυσλεξία έχουν υψηλότερη Σ.Ν. από τους έφηβους με δυσλεξία (βλ. Πίνακα 3 για Μ.Ο. και Τ.Α.). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης¹⁰ για την κατά μέσο όρο διαφορά της Σ.Ν. στις δυο κατηγορίες ατόμων είναι για τους μη δυσλεξικούς (3.572, 3.873) με τυπικό σφάλμα $\text{std.Error}=0.057$ ενώ για τους δυσλεξικούς το 99% διάστημα εμπιστοσύνης (3.200, 3.501) με $\text{std.Error}=0.057$.

Όσον αφορά στην επίδραση της γλώσσας στην αντιλαμβανόμενη από το άτομο γενική Σ.Ν. δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική [$F(1,116)=2.864$, $p=0.093$]. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3, οι διαφορές στους μέσους όρους των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών δεν είναι σημαντικές. Το 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μονόγλωσσους είναι (3.455, 3.755) και τους δίγλωσσους (3.317, 3.618) με τυπικό σφάλμα και για τις δύο ομάδες $\text{Std.Error}=0.057$. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο παράγοντες, γλώσσα και ύπαρξη δυσλεξίας στη Σ.Ν. [$F=(1,116)=1.145$, $p=0.287$]. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι μονόγλωσσοι έφηβοι με δυσλεξία δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τους μονόγλωσσους χωρίς δυσλεξία και οι δίγλωσσοι χωρίς δυσλεξία δεν διαφοροποιούνται από τους δίγλωσσους με δυσλεξία (βλ. Παράρτημα 3.1. για την αθροιστική Σ.Ν. των ατόμων).

¹⁰ Χρησιμοποιήσαμε το 99% διάστημα εμπιστοσύνης αντί του 95%, καθώς η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής του δείγματος ίσχυε μόνο για 99%. Συγκεκριμένα, από το τεστ Shapiro-Wilk η κρίσιμη πιθανότητα ήταν $\text{sig}=0.016>0.01$.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Σ.Ν. στις διαφορετικές κατηγορίες του δείγματος

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μονόγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.83	0.41
	Με Δυσλεξία	3.38	0.50
Σύνολο		3.61	0.51
Δίγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.61	0.33
	Με Δυσλεξία	3.33	0.52
Σύνολο		3.47	0.45
Σύνολο	Χωρίς Δυσλεξία	3.72	0.38
	Με Δυσλεξία	3.35	0.51

Όσον αφορά την πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων), η ανάλυση διακύμανσης κατά δύο παράγοντες έδειξε ότι ο παράγων “ύπαρξη δυσλεξίας” είναι στατιστικά σημαντικός για επίπεδο σημαντικότητας 1% [$F(1,116)=5.082$ με $p=0.026$]. Σύμφωνα με το κριτήριο Cohen, το μέγεθος αυτής της επίδρασης είναι μικρό ($\eta^2=0.042$). Από τους μέσους όρους για τις δυο κατηγορίες του παράγοντα φαίνεται ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία έχουν κατά μέσο όρο καλύτερη ανταλαμβανόμενη επίδοση στην κλίμακα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων (βλ. Πίνακα 4). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μη δυσλεξικούς είναι το (3.365, 3.762) και για τους δυσλεξικούς (3.123, 3.520) με τυπικό σφάλμα και για τις δύο περιπτώσεις $Std.Error=0.076$.

Αναφορικά με τον δεύτερο παράγοντα (γλώσσα) βρέθηκε ότι η μέση επίδοση στην υποκλίμακα αυτή διαφέρει σημαντικά στα δύο επίπεδα (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) [$F(1,116)=8.817$, $p=0.004$]. Το μέγεθος αυτής της επίδρασης είναι κατά τον Cohen μέτριο ($\eta^2=0.071$). Από τους μέσους όρους στις δύο ομάδες φαίνεται ότι οι μονόγλωσσοι έχουν μεγαλύτερη εκτίμηση για την αναγνώριση των συναισθημάτων (τόσο των δικών τους όσο και των άλλων) από τους δίγλωσσους (βλ. Πίνακα 4 για τις μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μονόγλωσσους είναι το (3.403, 3.800) και για τους δίγλωσσους (3.085, 3.482), με $Sd.Error=0.076$. Τέλος, δε βρέθηκε ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δυο παράγοντες για επίπεδο σημαντικότητας 1% [$F(1,116)=0.020$, $p=0.889$]. Οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι, δηλαδή, έφηβοι δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων ως προς την ύπαρξη

ή μη δυσλεξίας (Πίνακας 4). Για την ανάλυση διακύμανσης με βάση το άθροισμα των απαντήσεων των μαθητών στην υποκλίμακα αυτή βλ. Παράρτημα 3.2.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της υποκλίμακας “Αντίληψη-Αναγνώριση Συναισθημάτων” στις διαφορετικές κατηγορίες του δείγματος

Γλώσσα	Ύπαρξη Δυσλεξίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μονόγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.73	0.62
	Με Δυσλεξία	3.47	0.69
Σύνολο		3.60	0.66
Δίγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.40	0.47
	Με Δυσλεξία	3.17	0.54
Σύνολο		3.28	0.52
Σύνολο	Χωρίς Δυσλεξία	3.56	0.57
	Με Δυσλεξία	3.32	0.63

Η ανάλυση διακύμανσης στην υποκλίμακα διαχείριση των συναισθημάτων των εφήβων έδειξε ότι η ύπαρξη δυσλεξίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα [$F(1,116)=15.060$, $p<0.001$]. Το μέγεθος αυτής της επίδρασης κρίνεται αρκετά ισχυρό ($\eta^2=0.115$) σύμφωνα με το κριτήριο Cohen. Όπως δείχνουν οι μέσοι όροι (Πίνακας 5), οι έφηβοι χωρίς δυσλεξία έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή στην υποκλίμακα αυτή από τους έφηβους με δυσλεξία. Ένα 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μη δυσλεξικούς είναι το (3.643, 3.946) και για τους δυσλεξικούς το (3.222, 3.526) με τυπικό σφάλμα $Std.Error=0.077$.

Ο παράγων γλώσσα δε βρέθηκε σημαντικός για την κλίμακα διαχείριση των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, η τιμή βρέθηκε $F(1,116)=0.084$ και η κρίσιμη πιθανότητα $p=0.772$. Δεν παρατηρήθηκαν δηλαδή σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Στον Πίνακα 5, φαίνεται η μικρή διαφορά που υπάρχει στους μέσους όρους των δύο ομάδων. Ένα 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μονόγλωσσους είναι το (3.448, 3.752) και για τους δίγλωσσους (3.417, 3.720) με $Std.Error=0.077$. Τέλος, και σε αυτή την κλίμακα, όπως και στην προηγούμενη, δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο παράγοντες [$F(1,116)=1.391$, $p=0.241$] (βλ. Παράρτημα 3.3. για την αθροιστική ανάλυση της υποκλίμακας).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της υποκλίμακας “Διαχείριση Συναισθημάτων” στις διαφορετικές κατηγορίες του δείγματος

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	M.O.	T.A.
Μονόγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.87	0.65
	Με Δυσλεξία	3.33	0.60
Σύνολο		3.60	0.68
Δίγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.71	0.49
	Με Δυσλεξία	3.42	0.62
Σύνολο		3.57	0.57
Σύνολο	Χωρίς Δυσλεξία	3.79	0.58
	Με Δυσλεξία	3.37	0.61

Αναφορικά με την κλίμακα διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, βρέθηκε ότι ο παράγων ύπαρξη δυσλεξίας είναι στατιστικά σημαντικός [$F(1,116)=28.028$, $p<0.001$]. Το μέγεθος αυτής της επίδρασης φαίνεται ιδιαίτερα μεγάλο ($\eta^2=0.195$). Από την σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στους έφηβους με και χωρίς δυσλεξία βρέθηκε ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία έχουν εμφανώς μεγαλύτερη μέση τιμή στην υποκλίμακα αυτή (M.O.=3.82) από τους μαθητές με δυσλεξία (M.O=3.28). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης¹¹ για τους έφηβους χωρίς δυσλεξία είναι το (3.633, 4.013) και για τους έφηβους με δυσλεξία (3.089, 3.469) με Std.Error=0.073.

Αντίθετα, η γλώσσα δε βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης ανάμεσα στις δύο ομάδες [$F(1,116)=1.738$, $p=0.190$]. Οι μέσοι όροι στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές επιβεβαιώνουν την έλλειψη επίδρασης του παράγοντα (βλ. Πίνακα 6). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μονόγλωσσους είναι το (3.429, 3.809) και τους δίγλωσσους (3.293, 3.674) με Std.Error=0.073. Δε βρέθηκε αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ύπαρξη δυσλεξίας και τη γλώσσα [$F(1,116)=2.700$, $p=0.103$]. Στο Παράρτημα 3.4. υπάρχει η στατιστική ανάλυση με βάση την αθροιστική υποκλίμακα.

¹¹ Χρησιμοποιήσαμε το 99% διάστημα εμπιστοσύνης, καθώς η προϋπόθεση για ισότητα των διακυμάνσεων απορρίφθηκε για 5% και ίσχυε μόνο για 1%. Συγκεκριμένα από το τεστ του Levene, η κρίσιμη πιθανότητα ήταν $p=0.019<0.05$.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της υποκλίμακας “Διαχείριση Συναισθημάτων των άλλων” στις διαφορετικές κατηγορίες του δείγματος

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	M.O.	T.A.
Μονόγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.98	0.46
	Με Δυσλεξία	3.26	0.61
Σύνολο		3.62	0.64
Δίγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.67	0.44
	Με Δυσλεξία	3.30	0.70
Σύνολο		3.48	0.61
Σύνολο	Χωρίς Δυσλεξία	3.82	0.47
	Με Δυσλεξία	3.28	0.65

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά δύο παράγοντες για την υποκλίμακα χρήση των συναισθημάτων των εφήβων, βρέθηκε ότι η ύπαρξη δυσλεξίας αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα [$F(1,116)=6.415$, $p=0.013$]. Ωστόσο, το μέγεθος της επίδρασης κατά το κριτήριο Cohen κρίνεται σχετικά μέτριο ($\text{Eta-Squared}=0.052$). Από τους μέσους όρους των δύο ομάδων (Πίνακας 7), φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη επίδοση στην υποκλίμακα αυτή από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τους δυσλεξικούς είναι το (3.249, 3.668) και για τους μη δυσλεξικούς το (3.535, 3.954) με τυπικό σφάλμα $\text{Std.Error}=0.080$.

Η επίδραση της γλώσσας στην υποκλίμακα αυτή δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική [$F(1,116)=0.001$, $p=0.980$]. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους. Από τους μέσους όρους στις δύο ομάδες φαίνεται ότι τόσο οι μονόγλωσσοι όσο και οι δίγλωσσοι έχουν την ίδια μέση τιμή ($\text{Mean}=3.60$). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τους μονόγλωσσους είναι το (3.391, 3.809) και για τους δίγλωσσους το (3.394, 3.812) με $\text{Std.Error}=0.080$. Τέλος, δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο παράγοντες [$F(1,116)=0.102$, $p=0.750$]. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι μονόγλωσσοι έφηβοι με δυσλεξία δε διαφοροποιούνται από τους μονόγλωσσους χωρίς δυσλεξία. Το ίδιο συμβαίνει και για τους δίγλωσσους εφήβους (βλ. Παράρτημα 3.5. για Ανονα στην υποκλίμακα με βάση το άθροισμα των απαντήσεων των μαθητών).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της υποκλίμακας “Χρήση Συναισθημάτων” στις διαφορετικές κατηγορίες του δείγματος

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	M.O.	T.A.
Μονόγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.60	0.61
	Με Δυσλεξία	3.44	0.67
Σύνολο		3.60	0.65
Δίγλωσσοι	Χωρίς Δυσλεξία	3.73	0.51
	Με Δυσλεξία	3.48	0.68
Σύνολο		3.60	0.61
Σύνολο	Χωρίς Δυσλεξία	3.74	0.55
	Με Δυσλεξία	3.46	0.67

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα χωρίς δυσλεξία φαίνεται να έχουν καλύτερη Σ.Ν. από τα άτομα με δυσλεξία ενώ οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι έφηβοι του δείγματος δε διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, με εξαίρεση την υποκλίμακα “αντίληψη-αναγνώριση συναισθημάτων”. Δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες ύπαρξη ή μη δυσλεξίας και τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι χωρίς δυσλεξία έχουν μεγαλύτερες μέσες τιμές αντίστοιχα από τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους με δυσλεξία σε όλες τις κλίμακες της Σ.Ν. Οι μονόγλωσσοι χωρίς δυσλεξία υπερτερούν σε μικρό βαθμό από τους δίγλωσσους χωρίς δυσλεξία και οι μονόγλωσσοι με δυσλεξία έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τους δίγλωσσους με δυσλεξία στη γενική Σ.Ν. και την αντίληψη του συναισθήματος, αλλά μικρότερη στις άλλες τρεις υποκλίμακες. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι διαφορές αυτές στους μέσους όρους των ομάδων δεν είναι στατιστικώς σημαντικές.

Στην ενότητα που ακολουθεί αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση των μέσων όρων της Σ.Ν. και των επιμέρους υποκλιμάκων στα δύο φύλα. Στην αρχή αναλύονται τα αποτελέσματα για το σύνολο του δείγματος και στη συνέχεια οι διαφορές για τα δύο φύλα σε σχέση με τη γλώσσα και την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας. Δηλαδή, γίνεται λόγος για πιθανές διαφοροποιήσεις στους μονόγλωσσους, δίγλωσσους εφήβους χωρίς δυσλεξία και με δυσλεξία.

1.4.2. Διαφορές μέσων όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα δύο φύλα

Όσον αφορά τις διαφορές στα δύο φύλα, για το σύνολο του δείγματος, πραγματοποιήθηκε t-test για δυο πληθυσμούς. Από τη σύγκριση των μέσων όρων, βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερους Μ.Ο. τόσο στη γενική Σ.Ν. όσο και στις περισσότερες υποκατηγορίες του ερωτηματολογίου.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γενική Σ.Ν. βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα [$t(116) = -3.764, p < 0.001$]. Το μέγεθος αυτής της επίδρασης στις μέσες τιμές της Σ.Ν. κρίνεται κατά τον Cohen αρκετά ισχυρό ($\eta^2 = 0,11$). Από τα δεδομένα προκύπτει ότι κατά μέσο όρο τα κορίτσια έχουν υψηλότερη Σ.Ν. από τα αγόρια (μέση Σ.Ν. κοριτσιών=3.77, αγοριών=3.42). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για την κατά μέσο όρο διαφορά της Σ.Ν. στα δύο φύλα είναι το (-0.53321, -0.09566) (βλ. Παράρτημα 4.1. για t-test σε σχέση με την αθροιστική Σ.Ν.).

Όσον αφορά την αντίληψη και αναγνώριση του συναισθήματος, [$t(117) = -2.974$ με $p = 0.004$], παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή από τα αγόρια. Το μέγεθος αυτής της επίδρασης κρίνεται μέτριο ($\eta^2 = 0,07$). Ένα 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την κατά μέσο όρο διαφορά της αντίληψης-αναγνώρισης συναισθήματος στα δύο φύλα είναι το (-0.54873, -0.11007) (Παράρτημα 4.2. για αθροιστική υποκλίμακα).

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα του t-test για τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων, αφού βρέθηκε ότι για επίπεδο σημαντικότητας 5% υπάρχει διαφορά στην υποκλίμακα αυτή για τα δύο φύλα με $z = -4.370$ ($p < 0.001$) (έγινε χρήση μη παραμετρικού τεστ των Mann-Whitney, επειδή δεν ίσχυε η υπόθεση της κανονικής κατανομής για την ομάδα των αγοριών). Το μέγεθος αυτής της επίδρασης στις μέσες τιμές της υποκλίμακας είναι πολύ μεγάλο ($\eta^2 = 0,14$). Τα κορίτσια κι εδώ εμφάνισαν μεγαλύτερη μέση τιμή από τα αγόρια (Παράρτημα 4.4. για t-test στην αθροιστική υποκλίμακα).

Σημαντική διαφορά, τέλος, βρέθηκε στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών στην χρήση των συναισθημάτων για επίπεδο σημαντικότητας 1% ($t(117) = -3.044, p = 0.003$). Το μέγεθος της επίδρασης στους μέσους όρους της υποκλίμακας αυτής είναι μέτριο ($\eta^2 = 0,07$). Από τα δεδομένα προκύπτει ότι κατά μέσο όρο τα κορίτσια έχουν υψηλότερη μέση τιμή (3.85) από τα αγόρια (3.48). Ένα 99% διάστημα εμπιστοσύνης για την κατά μέσο όρο διαφορά της χρήσης συναισθήματος στα δύο φύλα είναι το (-0.63159, -0.04742). Στο Παράρτημα 4.5. υπάρχει το t-test με βάση το άθροισμα των απαντήσεων στην υποκλίμακα.

Αντίθετα, ως προς τη διαχείριση του συναισθήματος (δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου) δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ($t(116)=-1.160$, $p=0.249$). Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα και από το 99% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά των δύο μέσων τιμών $(-0.42403, 0.16378)$ (βλ. Παράρτημα 4.3.).

Στον πίνακα 6, αναφέρονται οι μέσες τιμές καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις που βρέθηκαν για τη Σ.Ν. και τις τέσσερις υποκλίμακες τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Είναι ξεκάθαρο ότι τα κορίτσια υπερισχύουν έναντι των αγοριών σε όλες τις κλίμακες με εξαίρεση τη «διαχείριση του συναισθήματος», που όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι διαφορές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Σ.Ν. και των τεσσάρων υποκλιμάκων της για το σύνολο του δείγματος στα δύο φύλα

Μεταβλητές	Αγόρια		Κορίτσια	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γενική Σ.Ν.	3.42	0.47	3.77	0.44
Αντίληψη- αναγνώριση συναισθημάτων	3.33	0.60	3.68	0.57
Διαχείριση Συναισθημάτων	3.53	0.61	3.70	0.65
Διαχείριση Συναισθημάτων των άλλων	3.38	0.62	3.89	0.49
Χρήση συναισθημάτων	3.48	0.62	3.85	0.58

Κλίμακα 1-5, 1:Δεν ισχύει καθόλου, 5:Ισχύει πολύ

Τέλος, προσπαθήσαμε να δούμε εάν υπάρχουν ενδείξεις για σημαντικές διαφορές στη Σ.Ν. των δύο φύλων ξεχωριστά για τους μονόγλωσσους, τους δίγλωσσους, τους έφηβους χωρίς δυσλεξία καθώς και εκείνους με δυσλεξία. Για το λόγο αυτό προβήκαμε σε t-test για δύο πληθυσμούς για κάθε κατηγορία.

Ως προς τους μονόγλωσσους έφηβους της παρούσας έρευνας, βρέθηκε ότι τα δύο φύλα διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο στη γενική Σ.Ν. όσο και στις περισσότερες υποκλίμακες της. Αρχικά, με τη χρήση μη παραμετρικής μεθοδολογίας βρέθηκε ότι η μέση Σ.Ν. διαφέρει στα δύο φύλα [$t(54)=-2.766, p=0.008$], με τα κορίτσια να υπερσχύουν έναντι των αγοριών. Το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί το φύλο στη μέση Σ.Ν. είναι πολύ μεγάλο ($\eta^2=0.16$) (βλ. Παράρτημα 5.1. για την αθροιστική Σ.Ν.).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για την αντίληψη του συναισθήματος στους μονόγλωσσους έφηβους. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα [$t(57)=-2.344, p=0.023$]. Η επίδραση του φύλου στη μέση τιμή της υποκλίμακας είναι μέτρια ($\eta^2=0,08$). Από τους μέσους όρους που παρουσιάζονται στον πίνακα 7 φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη μέση τιμή στην αντίληψη του συναισθήματος (βλ. Παράρτημα 5.2. για τους μέσους όρους στα δυο φύλα βάσει του αθροίσματος των απαντήσεων).

Ως προς την διαχείριση του συναισθήματος βρέθηκε ότι τα δυο φύλα δε διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους [$z=-1.356, p=0.175$] (έγινε χρήση μη παραμετρικού τεστ, διότι δεν ικανοποιόταν η υπόθεση της κανονικής κατανομής για την ομάδα των κοριτσιών). Αυτό φαίνεται και από τους μέσους όρους που σημείωσαν σε αυτή την υποκλίμακα τα δύο φύλα (βλ. και Παράρτημα 5.3.). Στατιστικώς σημαντικές ήταν οι διαφορές που βρέθηκαν στα δύο φύλα για την διαχείριση του συναισθήματος των άλλων [$t(56)=-3.439, p=0.001$], με τα κορίτσια να έχουν μεγαλύτερη επίδοση από τα αγόρια. Η επίδραση του φύλου στη μέση διαχείριση του συναισθήματος βάσει των άλλων κρίνεται πολύ μεγάλη ($\eta^2=0.18$) (βλ. Παράρτημα 5.4. για t-test στην αθροιστική υποκλίμακα). Επίσης, η μέση επίδοση στην χρήση του συναισθήματος φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά στα δύο φύλα [$t(57)=-3.479, p=0.001$]. Το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στην υποκλίμακα αυτή είναι πολύ μεγάλο ($\eta^2=0,16$). Και σε αυτή την υποκλίμακα τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών (βλ. Πίνακα 7). Στο Παράρτημα 5.5. έχει ενσωματωθεί το t-test για τα δύο φύλα ως προς την αθροιστική υποκλίμακα.

Αντίθετα, για τους δίγλωσσους πληθυσμούς δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές για τα δύο φύλα. Ως προς τη Σ.Ν. τα αγόρια και τα κορίτσια δε διαφοροποιούνται [$t(56)=-1.650, p=0.105$]. Παρόμοια, δε διαφοροποιούνται τα δύο φύλα στην αντίληψη του συναισθήματος [$t(58)=-1.384, p=0.172$], στην διαχείριση των συναισθημάτων [$z=-1.094, p=0.274$] καθώς

και στην χρήση του συναισθήματος [$t(58)=-0.902$, $p=0.371$]. Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα για την διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, όπου τα δύο φύλα βρέθηκαν να διαφοροποιούνται μεταξύ τους [$t(54)=-2.186$, $p<0.05$]. Το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στους μέσους όρους της υποκλίμακας βρέθηκε μέτριο ($\eta^2=0,08$). Στην κλίμακα αυτή τα δίγλωσσα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερη επίδοση από τα δίγλωσσα αγόρια.

Στη συνέχεια παρατίθεται πίνακας στον οποίο αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τόσο στους μονόγλωσσους όσο και τους δίγλωσσους έφηβους. Από τον πίνακα 7 φαίνεται η υπεροχή των κοριτσιών σε όλες τις κλίμακες της Σ.Ν. (βλ. Παράρτημα 6.1., 6.2., 6.3., 6.4., 6.5. για τα t-test βάσει του αθροίσματος των απαντήσεων στη Σ.Ν. και τις υποκλίμακές της).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Σ.Ν. και των τεσσάρων υποκλιμάκων της για τα δύο φύλα ως προς την ύπαρξη του παράγοντα “γλώσσα”

	Μονόγλωσσοι				Δίγλωσσοι			
	Αγόρια N=37		Κορίτσια N=23		Αγόρια N=43		Κορίτσια N=17	
Μεταβλητές	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Γενική Σ.Ν.	3.45	0.48	3.86	0.45	3.46	0.38	3.64	0.40
Αντίληψη - αναγνώριση συναισθημάτων	3.49	0.59	3.86	0.57	3.23	0.52	3.43	0.48
Διαχείριση συναισθημάτων	3.53	0.68	3.71	0.68	3.52	0.55	3.69	0.61
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	3.49	0.53	3.97	0.50	3.50	0.47	3.79	0.47
Χρήση συναισθημάτων	3.44	0.50	3.94	0.59	3.56	0.63	3.72	0.56

Κλίμακα 1-5, 1:Δεν ισχύει καθόλου, 5:Ισχύει πολύ

Στη συνέχεια, αναφέρονται οι διαφορές στα δύο φύλα ως προς την ύπαρξη δυσλεξίας. Αρχικά, οι έφηβοι χωρίς δυσλεξία βρέθηκε ότι διαφοροποιούνται σημαντικά στην αντιλαμβανόμενη από τους ίδιους Σ.Ν. καθώς και στις περισσότερες διαστάσεις της. Ως προς τη Σ.Ν. βρέθηκε ότι τα κορίτσια χωρίς δυσλεξία υπερισχύουν έναντι των αγοριών σε

σημαντικό βαθμό [$t(58)=-2.633$, $p=0.011$]. Το μέγεθος των διαφορών στη μέση Σ.Ν. στα δύο φύλα ήταν αρκετά μεγάλο¹² ($\eta^2=0,106$). Αυτό σημαίνει ότι το 10,6% της διακύμανσης στη Σ.Ν. εξηγείται από το φύλο. Σημαντικές διαφορές προέκυψαν για τα δύο φύλα εφήβων χωρίς δυσλεξία ως προς την αντίληψη του συναισθήματος [$t(58)=-2.169$, $p<0.05$], με τα κορίτσια να υπερισχύουν των αγοριών. Το μέγεθος αυτών των διαφορών χαρακτηρίζεται μέτριο ($\eta^2=0.074$). Από την τιμή αυτή φαίνεται ότι ένα 7.4% της διακύμανσης στην αντίληψη του συναισθήματος εξηγείται από το φύλο.

Ομοίως, σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα προέκυψαν και για την υποκλίμακα της διαχείρισης του συναισθήματος των άλλων [$t(57)=-3.027$, $p=0.004$] με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερη μέση επίδοση από τα αγόρια. Το μέγεθος αυτής της επίδρασης ήταν πολύ μεγάλο ($\eta^2=0.14$). Αυτό σημαίνει ότι το 14% της διακύμανσης της διαχείρισης του συναισθήματος των άλλων εξηγείται από το φύλο. Ως προς την χρήση του συναισθήματος, βρέθηκαν επίσης σημαντικές διαφορές [$t(58)=-2.474$, $p=0.016$]. Τα κορίτσια κι εδώ παρουσίασαν μεγαλύτερη μέση τιμή (βλ. Πίνακα 8). Το μέγεθος των διαφορών θεωρείται σχετικά μεγάλο ($\eta^2=0.095$), δηλαδή το 9.5% της διακύμανσης της χρήσης του συναισθήματος εξηγείται από το φύλο.

Αντίθετα, δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές για τα δύο φύλα ως προς την διαχείριση του συναισθήματος [$z=-0.965$, $p=0.335$].

Αναφορικά με τα άτομα με δυσλεξία δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα σε καμία από τις κλίμακες. Ως προς την Σ.Ν. τα αγόρια και τα κορίτσια με δυσλεξία δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά [$t(58)=-1.449$, $p=0.153$]. Ακόμα, δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς την αντίληψη του συναισθήματος [$t(58)=-1.358$, $p=0.180$], ως προς την διαχείριση του συναισθήματος [$t(57)=-0.181$, $p=0.857$], ως προς τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων [$z=-1.677$, $p=0.094$] καθώς επίσης και ως προς την χρήση του συναισθήματος [$t(57)=-0.941$, $p=0.351$]. Στον πίνακα 8, αναφέρονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. για τα δύο φύλα με αλλά και χωρίς δυσλεξία.

¹² Σύμφωνα με τον Cohen (1988), για eta squared: 0,01 το μέγεθος της επίδρασης είναι μικρό, για 0,06 η επίδραση είναι μέτρια ενώ για 0,14 μεγάλη.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Σ.Ν. και των τεσσάρων υποκλιμάκων της για τα δύο φύλα ως προς τον παράγοντα “ύπαρξη ή μη δυσλεξίας”

Μεταβλητές	Χωρίς δυσλεξία				Με δυσλεξία			
	Αγόρια N=31		Κορίτσια N=29		Αγόρια N=49		Κορίτσια N=11	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Γενική Σ.Ν.	3.60	0.32	3.85	0.40	3.31	0.51	3.55	0.46
Αντίληψη- αναγνώριση συναισθημάτων	3.41	0.56	3.72	0.55	3.27	0.63	3.55	0.64
Διαχείριση συναισθημάτων	3.78	0.50	3.80	0.66	3.40	0.56	3.43	0.53
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	3.70	0.38	4.01	0.41	3.21	0.65	3.59	0.58
Χρήση συναισθημάτων	3.58	0.50	3.92	0.56	3.46	0.62	3.65	0.59

Κλίμακα 1-5, 1:Δεν ισχύει καθόλου, 5:Ισχύει πολύ

Στην ενότητα που ακολουθεί αναφέρονται οι συσχετίσεις που προέκυψαν τόσο ανάμεσα στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, όσο και ανάμεσα στις κλίμακες του ερωτηματολογίου και σε σταθερά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η γλώσσα, η ύπαρξη δυσλεξίας, η ηλικία, η τάξη φοίτησης, η εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας.

1.4.3. Συσχετίσεις μεταξύ Σ.Ν., των επιμέρους υποκλιμάκων της, την ηλικία, την τάξη φοίτησης και την εκπαίδευση των γονέων

Προκειμένου να δειχθεί αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στις κλίμακες του ερωτηματολογίου (γενική Σ.Ν., αντίληψη-αναγνώριση των συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού, διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, χρήση των συναισθημάτων) καθώς και ανάμεσα σε καθεμιά από αυτές και την ηλικία, την τάξη φοίτησης, την εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, προβήκαμε σε έλεγχο για το δείκτη συσχέτισης (Pearson r).

Από τον έλεγχο αυτό, προέκυψε ότι η γενική Σ.Ν. συσχετίζεται θετικά με τις υποκλίμακές της. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση¹³ ανάμεσα στη Σ.Ν. και την αντίληψη του συναισθήματος [$r=0.749$, $n=114$, $p=0.000$], με τα υψηλά επίπεδα της αντίληψης του συναισθήματος να συσχετίζονται με τα υψηλά επίπεδα της συνολικής Σ.Ν. Επίσης μεγάλη θετική γραμμική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη Σ.Ν. και την διαχείριση των συναισθημάτων [$r=0.769$, $n=114$, $p=0.000$], με τα υψηλά επίπεδα της υποκλίμακας αυτής να συσχετίζονται με τα επίσης υψηλά επίπεδα της Σ.Ν. Η συσχέτιση που βρέθηκε ανάμεσα στη Σ.Ν. και τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων θεωρείται μεγάλη [$r=0.687$, $n=114$, $p=0.000$]. Από την τιμή του δειγματικού συντελεστή pearson r συμπεραίνουμε ότι η τιμή της υποκλίμακας αυξάνεται όταν αυξάνεται και η τιμή της συνολικής Σ.Ν. Παρομοίως, δυνατή συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη Σ.Ν. και την τέταρτη υποκλίμακα [$r=0.715$, $n=119$, $p=0.000$]. Τα υψηλά επίπεδα της χρήσης των συναισθημάτων συσχετίζονται με τα υψηλά επίπεδα της συνολικής Σ.Ν.

Στη συνέχεια έγιναν οι συσχετίσεις των υποκλιμάκων της Σ.Ν. Από τους ελέγχους αυτούς βρέθηκε δυνατή συσχέτιση ανάμεσα στη διαχείριση του συναισθήματος και την χρήση των συναισθημάτων [$r=0.520$, $n=119$, $p=0.000$]. Αυτό σημαίνει ότι η τιμή στην υποκλίμακα της χρήσης του συναισθήματος αυξάνεται όταν αυξηθεί και η τιμή της διαχείρισης του συναισθήματος. Οι άλλες υποκλίμακες συσχετίζονται μέτρια μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η αντίληψη του συναισθήματος συσχετίζεται γραμμικά με την διαχείριση των συναισθημάτων [$r=0.434$, $n=118$, $p=0.000$], με την χρήση του συναισθήματος [$r=0.424$, $n=119$, $p=0.000$] και με την διαχείριση του συναισθήματος των άλλων [$r=0.333$, $n=116$, $p=0.000$], με τα υψηλά επίπεδα σε κάθε κλίμακα να συνδέονται με τα επίσης υψηλά επίπεδα της αντίληψης του συναισθήματος.

Επίσης μέτρια θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη διαχείριση του συναισθήματος του εαυτού και τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων [$r=0.433$, $n=116$, $p=0.000$]. Η θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όταν μεγαλώνει η τιμή στη μία υποκλίμακα, αντίστοιχα μεγαλώνει και η τιμή στην άλλη. Τέλος, η διαχείριση του συναισθήματος των άλλων φαίνεται να συσχετίζεται μέτρια με την χρήση του συναισθήματος [$r=0.445$, $n=119$, $p=0.000$]. Στον πίνακα 7 φαίνονται συγκεντρωτικά οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

¹³ Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι συγγραφείς διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον τρόπο ερμηνείας του δείκτη συσχέτισης. Η παρούσα ερευνητική μελέτη ακολουθεί την κατάταξη του Cohen (1988), σύμφωνα με τον οποίο για $r=0.10$ έως $r=0.29$, υπάρχει μικρή συσχέτιση, για $r=0.30$ έως $r=0.49$ μεσαία συσχέτιση και $r=0.50$ έως $r=1.0$ μεγάλη.



Ως προς την ηλικία των συμμετοχόντων της έρευνας, δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση με τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Για τον έλεγχο αυτό προβήκαμε σε μη παραμετρική μεθοδολογία και αναζητήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης Spearman rho¹⁴. Ως προς την ηλικία και την Σ.Ν. δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση [$r_{ho}=0.008$, $n=120$, $p=0.929$]. Ομοίως, δεν βρέθηκε γραμμική συσχέτιση ως προς την ηλικία και την αντίληψη του συναισθήματος [$r_{ho}=0.016$, $n=120$, $p=0.865$], την ηλικία και την διαχείριση του συναισθήματος [$r_{ho}=-0.053$, $n=120$, $p=0.565$], την ηλικία και τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων [$r_{ho}=0.008$, $n=120$, $p=0.933$] και ως προς την ηλικία και την χρήση του συναισθήματος [$r_{ho}=0.031$, $n=120$, $p=0.154$].

Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, παρατηρήθηκε συσχέτιση για επίπεδο σημαντικότητας 5% μόνο σε σχέση με την αντίληψη του συναισθήματος [$r=0.217$, $n=118$, $p=0.018$]. Η μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές δείχνει ότι τα υψηλά επίπεδα αντίληψη του συναισθήματος συνδέονται με τις μεγάλες τάξεις φοίτησης. Δεν βρέθηκε συσχέτιση ως προς την τάξη και τη Σ.Ν. [$r=0.118$, $n=114$, $p=0.212$], την διαχείριση του συναισθήματος [$r=0.137$, $n=118$, $p=0.138$], τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων [$r=0.000$, $n=116$, $p=0.996$] και την χρήση του συναισθήματος [$r=0.142$, $n=119$, $p=0.124$].

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις ως προς την εκπαίδευση των γονέων και τις κλίμακες της Σ.Ν. Δε βρέθηκαν συσχετίσεις για καμία από τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαίδευση του πατέρα, δε βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση με τη Σ.Ν. [$r=0.015$, $n=114$, $p=0.874$], με την αντίληψη του συναισθήματος [$r=0.125$, $n=119$, $p=0.175$], ούτε με την διαχείριση των συναισθημάτων [$r=-0.073$, $n=118$, $p=0.429$]. Ομοίως δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαίδευση του πατέρα και την διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων [$r=0.054$, $n=116$, $p=0.568$] καθώς και ανάμεσα στην εκπαίδευση του πατέρα και την χρήση των συναισθημάτων [$r=0.028$, $n=119$, $p=0.761$].

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε βρέθηκαν συσχετίσεις με καμία από τις μεταβλητές. Δε συσχετίζεται δηλαδή η εκπαίδευση της μητέρας με το συνολικό δείκτη Σ.Ν. [$r=-0.086$, $n=114$, $p=0.362$], καθώς και με την αντίληψη του συναισθήματος [$r=-0.023$, $n=118$, $p=0.801$]. Ομοίως, δε συσχετίζεται με τη διαχείριση του συναισθήματος [$r=-0.098$, $n=118$, $p=0.289$] ούτε με τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων [$r_{ho}^{15}=-0.026$,

¹⁴ Ακολουθήσαμε μη παραμετρική μεθοδολογία καθώς υπήρχε πρόβλημα με τον αριθμό των ακραίων τιμών, οι οποίες υπερέβαιναν το 10% από το μέγεθος του δείγματος.

¹⁵ Έγινε χρήση μη παραμετρικής μεθοδολογίας για την αναζήτηση του δειγματικού συντελεστή συσχέτισης Spearman rho καθώς η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής δεν ίσχυε.

$n=118$, $p=0.783$]. Τέλος, δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και στην χρήση του συναισθήματος [$r=-0.083$, $n=119$, $p=0.343$].

Στον πίνακα 9 αναφέρονται οι συσχετίσεις που προέκυψαν από τον έλεγχο μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 9. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της και μεταξύ της Σ.Ν. και σταθερών δημογραφικών μεταβλητών

	1	2	3	4	5
1. Γενική Σ.Ν.	-				
2. Αντίληψη-αναγνώριση συναισθημάτων	0.749**	-			
3. Διαχείριση Συναισθημάτων	0.769**	0.434**	-		
4. Διαχείριση Συναισθημάτων των άλλων	0.687**	0.333**	0.433**	-	
5. Χρήση συναισθημάτων	0.715**	0.424**	0.520**	0.445**	-
6. Ηλικία	0.008	0.016	-0.053	0.008	0.131
7. Τάξη	0.118	0.217*	0.137	0.000	0.142
8. Εκπ/ση πατέρα	0.015	0.125	-0.073	0.054	0.028
9. Εκπ/ση μητέρας	-0.086	-0.023	-0.098	-0.026	-0.088

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Στην επόμενη ενότητα, επιχειρείται μια ανασκόπηση των βασικών ευρημάτων της παρούσας ερευνητικής μελέτης και διατυπώνονται συμπεράσματα αναφορικά με αυτά. Δίνονται πιθανές ερμηνείες των αποτελεσμάτων και αναφέρονται βιβλιογραφικά δεδομένα που είτε επιβεβαιώνουν είτε απορρίπτουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας διερευνήθηκαν: α) οι διαφορές των μέσων όρων της αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της στους έφηβους μαθητές χωρίς δυσλεξία και τους έφηβους με δυσλεξία καθώς και οι διαφορές της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, αναζητήθηκε η ύπαρξη ή μη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη γλώσσα και τη δυσλεξία στην αντιλαμβανόμενη από τον έφηβο Σ.Ν., β) οι διαφορές της Σ.Ν. στα δύο φύλα, τόσο για το σύνολο του δείγματος όσο και για κάθε κατηγορία ξεχωριστά (μονόγλωσσοι, δίγλωσσοι, με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία) και γ) η συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παραγόντων της αλλά και μεταξύ αυτών και των σταθερών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας). Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια για ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε ξεχωριστές ενότητες.

2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι υποκατηγορίες της ως προς τη γλώσσα και την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της αντιλαμβανόμενης από τους έφηβους μαθητές Σ.Ν. καθώς και των επιμέρους υποκλιμάκων της σε σχέση με το επίπεδο της γλώσσας και την ύπαρξη δυσλεξίας. Δηλαδή, επιχειρήσαμε να δούμε αρχικά κατά πόσο οι έφηβοι με δυσλεξία διαφοροποιούνται από εκείνους χωρίς δυσλεξία στα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, όπως οι ίδιοι τα εκτιμούν. Αντίστοιχα, εξετάστηκε κατά πόσο διαφοροποιούνται τα άτομα της έρευνας ως προς το επίπεδο της γλώσσας τους, δηλαδή αν υπάρχουν διαφορές στη Σ.Ν. ανάμεσα στους μονόγλωσσους και δίγλωσσους έφηβους. Τέλος, επιχειρήσαμε να δούμε εάν η γλώσσα και η δυσλεξία αποτελούν παράγοντες αλληλεπίδρασης τόσο για τη γενική Σ.Ν. όσο και για τις επιμέρους διαστάσεις της.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι με δυσλεξία διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό από τους έφηβους χωρίς δυσλεξία στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι με δυσλεξία φαίνεται ότι εκτιμούν σε χαμηλότερο βαθμό τη Σ.Ν. καθώς και τις επιμέρους υποκλίμακες της από τους έφηβους χωρίς δυσλεξία. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η ύπαρξη δυσλεξίας επιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς την αντίληψη που έχει ο έφηβος για τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη του, τη διαχείριση του συναισθήματος του εαυτού του

καθώς και τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων. Αντίθετα, ο παράγων “δυσλεξία” επιδρά σε μικρότερο βαθμό στην εκτίμηση που έχουν τα άτομα αυτά για την χρήση των συναισθημάτων τους και την αναγνώριση και αντίληψή τους.

Αυτό σημαίνει ότι οι έφηβοι με δυσλεξία, σύμφωνα με τις τάσεις που προκύπτουν από την παρούσα ερευνητική μελέτη, δυσκολεύονται σε σχέση με τους “φυσιολογικούς” έφηβους στην αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων τους καθώς και στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα άτομα αυτά δεν αναγνωρίζουν τα κοινωνικά μηνύματα των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να διακρίνουν τον τόνο της φωνής με την οποία κάποιος τους απευθύνεται (Kravetz κ.ά, 1998). Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα με δυσλεξία δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των αναγνωστικών και ορθογραφικών τους ελλειμμάτων, δηλαδή δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματα άγχους και ματαίωσης που βιώνουν, με αποτέλεσμα, συχνά να σκέφτονται αρνητικά για τον εαυτό τους και να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι έφηβοι με δυσλεξία εκτιμούν ότι διαθέτουν φτωχές διαπροσωπικές ικανότητες, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από την ευρύτερη βιβλιογραφία. Όπως υποστηρίζεται από πλήθος ερευνητών, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της κοινωνικότητας, της διαπροσωπικής αντίληψης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Δόικου-Αυλίδου, 2002, Scarborough & Parker, 2003, Morrison & Cosden, 1997).

Η διεθνής βιβλιογραφία, αν και σε γενικές γραμμές είναι ελλιπής ως προς την εξέταση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ειδικούς πληθυσμούς, όπως είναι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται να συμφωνεί με το εύρημα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, η έρευνα που διεξήχθη από τους Reiff κ.ά (2001) προκειμένου να αναζητήσουν τη σχέση ανάμεσα στη Σ.Ν. και τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης καθώς και τα επίπεδα διαφοροποίησής τους από τους υπόλοιπους μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν ειδικές δυσκολίες μάθησης, έδειξε ότι οι δυο κατηγορίες διαφοροποιούνται σημαντικά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές, τα άτομα με δυσκολίες μάθησης εκτιμούν τη Σ.Ν. σε χαμηλότερο βαθμό από τους άλλους και ειδικότερα ως προς τη διαχείριση του άγχους και την ικανότητα προσαρμογής στις απαιτήσεις και πιέσεις του περιβάλλοντος.

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μέτρησης το EQ-i ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς της Σ.Ν. (BarOn, 1997), το οποίο χρησιμοποιεί διαφορετικές κλίμακες μέτρησης της αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. του

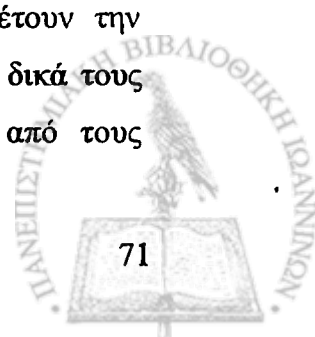


ατόμου από το ερωτηματολόγιο των Schutte κ.ά (1998), το οποίο αποτέλεσε το εργαλείο μέτρησης της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Ωστόσο, η διαχείριση του άγχους και η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει εντάσσονται στο ερωτηματολόγιο των Schutte κ.ά στην κλίμακα της «διαχείρισης των συναισθημάτων», στην οποία οι έφηβοι της έρευνας απέδωσαν πολύ χαμηλότερα από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία.

Το εύρημα της έρευνας ότι τα άτομα με δυσλεξία εκτιμούν ότι διαθέτουν χαμηλότερη Σ.Ν. από τους άλλους μπορεί να ερμηνευθεί από τα συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ματαιώσης που βιώνουν εξαιτίας των ειδικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης (Murphy, 1992, Reiff & Gerber, 1994, Gregg κ.ά, 1992, Gerber, 1992, Saracoglu κ.ά, 1989, Geist & McGrath, 1983). Αρκετοί ερευνητές (Τσοβίλλη, 2003, Frank & Livingston, 2005, Wenz-Gross & Siperstein, 1998) υποστηρίζουν ότι τα άτομα αυτά πλήττονται από συναισθήματα έντονου άγχους που είναι απόρροια των συνεχών αποτυχιών που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των δυσκολιών τους στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Όπως υποστηρίζουν οι Shulman κ.ά (1995), οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να εκτιμήσουν την πηγή που τους προκαλεί άγχος, καθώς και να αναζητήσουν τρόπους ώστε να απαλλαγούν από αυτό.

Ένα άλλο εύρημα που προέκυψε από την παρούσα μελέτη είναι ότι η γλώσσα δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης της αντιλαμβανόμενης από τα άτομα Σ.Ν. Δηλαδή, οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι (μαθητές που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου στο οποίο έχουν ενταχθεί) έφηβοι δε βρέθηκε να διαφέρουν στον τρόπο που εκτιμούν οι ίδιοι τη γενική Σ.Ν. τους. Σε καμιά περίπτωση, ωστόσο, δεν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι έφηβοι κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε μετρά την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων και όχι την πραγματική τους. Όσον αφορά το συγκεκριμένο εύρημα, δεν μπορούμε να το αξιολογήσουμε καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει εξεταστεί και συγκριθεί σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους πληθυσμούς.

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της Σ.Ν., βρέθηκε ότι οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι έφηβοι διαφέρουν στα επίπεδα εκτίμησης της αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι έφηβοι εκτιμούν ότι διαθέτουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν τόσο τα συναισθήματα τα δικά τους όσο και των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω τους σε μικρότερο βαθμό από τους



μονόγλωσσους. Νιώθουν, δηλαδή, ότι δυσκολεύονται να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα που βιώνουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι άλλοι άνθρωποι, να κατανοήσουν τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν στους άλλους καθώς και να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά μηνύματα που δέχονται από τους άλλους ανθρώπους (μέσα από εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, τόνο φωνής, στάση του σώματος).

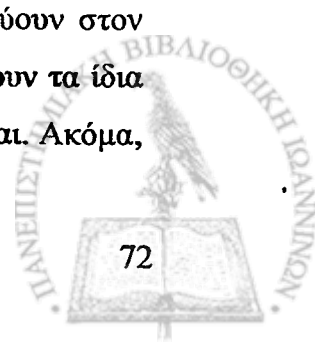
Μια πιθανή ερμηνεία για την χαμηλή αντίληψη των δίγλωσσων εφήβων σε αυτή τη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι αυτοί εξαιτίας του ότι προέρχονται από μια διαφορετική χώρα (την Αλβανία), αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στον ελλαδικό χώρο. Οι δυσκολίες αυτές, συχνά, μεγαλώνουν εξαιτίας της ρατσιστικής αντιμετώπισης από τον ελληνικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα οι δίγλωσσοι διαφορετικής εθνικής προέλευσης να βιώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να απομονώνονται από τους άλλους. Αυτό, ενδεχομένως, να οδηγεί σε δυσκολία αναγνώρισης των συναισθημάτων τους και κυρίως των συναισθημάτων που τα άλλα άτομα εκπέμπουν προς αυτούς με μη λεκτικό τρόπο.

Ένα άλλο εύρημα που προέκυψε από την παρούσα μελέτη είναι ότι η γλώσσα και η ύπαρξη δυσλεξίας δεν αλληλεπιδρούν στη αντίληψη που έχουν τα άτομα για τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Αυτό σημαίνει ότι η Σ.Ν. δεν εξαρτάται από το εάν το άτομο είναι ελληνικής καταγωγής ή αλλοδαπής σε συνδυασμό με το αν έχει δυσλεξία. Όπως εξάλλου αναφέρθηκε παραπάνω, η ύπαρξη δυσλεξίας φαίνεται να είναι σημαντικός δείκτης της αντίληψης που έχει το άτομο για τη συναισθηματική νοημοσύνη του, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με την γλώσσα. Στην επόμενη ενότητα ερμηνεύονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στα δύο φύλα.

2.2. Η Σ.Ν. και οι υποκλίμακές της για τα δύο φύλα

Όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των δύο φύλων βρέθηκε ότι αυτή διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια τείνουν να εκτιμούν ότι διαθέτουν κατά μέσο όρο υψηλότερη Σ.Ν. από τα αγόρια. Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και για τις διαστάσεις της Σ.Ν. με εξαίρεση την διαχείριση των συναισθημάτων, στην οποία τα αγόρια και τα κορίτσια δεν φάνηκε να έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια τείνουν να υπερισχύουν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν τόσο τα συναισθήματα που βιώνουν τα ίδια όσο και τα συναισθήματα που βιώνουν άλλα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται. Ακόμα,

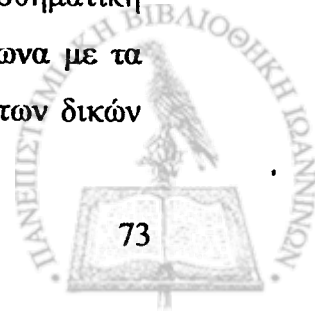


τείνουν να υπερισχύουν στο τρόπο που διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους σε σχέση με τους άλλους, δηλαδή στις διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς επίσης και στον τρόπο που χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους για να βρίσκουν λύση στα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τέλος, φάνηκε ότι τα κορίτσια υπερισχύουν κατά μέσο όρο ακόμα και στον τρόπο που διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ωστόσο οι διαφορές με τα αγόρια ήταν σχετικά μικρές.

Το εύρημα της έρευνας για την υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την ευρύτερη βιβλιογραφία (Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2000, Shutte κ.ά, 1998, Davis & Franzoi, 1991, Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001, Πλατσίδου, 2005, Harrod & Scheer, 2005, Gross & John, 1995, Skuse, James, Bishop, Coppin, Dalton, Aamodt-Leeper, Bacarese-Hamilton, Creswell, McGurk & Jacobs, 1997, Bjorklund & Kipp, 1996). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες υπερισχύουν έναντι των αγοριών σε αρκετές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, την κοινωνική προσαρμογή και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Οι Mayer κ.ά. (1999) βρήκαν ότι οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης συναισθήματος μέσα από την αναγνώριση των μη λεκτικών μηνυμάτων, δηλαδή μπορούσαν να αναγνωρίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων και να προσδιορίσουν τα συναισθήματα που βίωναν σε σχέση με τους άντρες.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), οι γυναίκες παρουσιάζουν περισσότερη δημότικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια ενώ έχουν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή και περισσότερη ευαισθησία. Έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναισθητικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους άνδρες, δηλαδή κατανοούν και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων ανθρώπων και νιώθουν τα συναισθήματα που βιώνουν κάθε φορά οι άλλοι (Τριλίβα & Ρούσση, 2000). Και άλλες έρευνες έχουν δείξει υψηλότερη ενσυναίσθηση στις γυναίκες. Οι Davis και Franzoi (1991) παρατήρησαν διαφορές στην ενσυναίσθηση των εφήβων με τα κορίτσια να υπερέχουν σε αυτή έναντι των αγοριών. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα των Charbonneau και Adelheid (2002), σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια έφηβοι είχαν πιο αυξημένες ικανότητες για ενσυναίσθηση.

Στα ελληνικά δεδομένα η έρευνα που πραγματοποίησε η Πλατσίδου (2005) αναφορικά με τις ατομικές διαφορές των εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους επιβεβαίωσε τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, των δικών



τους όσο και των άλλων, ικανότητα επικοινωνίας και αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούν κυρίως τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, αρκετές έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2000, Schutte κ.ά., 1998, Ciarrochi κ.ά, 2001) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να πούμε ότι η κοινωνικοποίηση του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει και την εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, δίνει στα κορίτσια τη δυνατότητα να εκφράζονται περισσότερο συναισθηματικά από τα αγόρια. Αξίζει να επισημανθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι διαφορές που βρέθηκαν υπέρ των κοριτσιών είναι ανάλογες με εκείνες που παρατηρούνται σε ενήλικους πληθυσμούς. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα διαφορετικό πρότυπο Σ.Ν. ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια διαμορφώνεται αρκετά νωρίς και η αρχή του θα πρέπει, ενδεχομένως, να αναζητηθεί στην παιδική ηλικία.

Αντίθετα, οι Bar-On (2000) και οι Mayer κ.ά. (1999, 2000) υποστηρίζουν ότι οι άνδρες είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων, όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες καταστάσεις, επιλύουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από τις γυναίκες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα δύο φύλα τείνουν να μην έχουν σημαντικές διαφορές ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ωστόσο σε καμιά διάσταση δεν φαίνεται να υπερισχύουν τα αγόρια έναντι των κοριτσιών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι διαφορές στα δύο φύλα με βάση τη Σ.Ν. τους προέρχονται κυρίως από ενήλικους πληθυσμούς και όχι από έφηβους, όπως συμβαίνει στην παρούσα μελέτη.

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα που προέκυψαν στην έρευνα αναφορικά με τις διαφορές στα δύο φύλα για τους μονόγλωσσους πληθυσμούς. Δηλαδή, βρέθηκε ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια τείνουν να υπερέχουν στον βαθμό που αντιλαμβάνονται τη Σ.Ν. τους σε σχέση με τα μονόγλωσσα αγόρια. Επίσης, τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία στις διαστάσεις της Σ.Ν. με εξαίρεση τη διαχείριση του συναισθήματος, στην οποία δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα. Αυτό δείχνει ότι η Σ.Ν. συναρτάται σε σημαντικό βαθμό με τον τρόπο που μεγαλώνει το άτομο και τα πρότυπα που του καλλιεργούνται από την κοινωνία. Έτσι, η κοινωνία διαμορφώνει τις γυναίκες πιο συναισθηματικές και ευαίσθητες από τους άντρες, με μεγαλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.

Αναφορικά με τους δίγλωσσους έφηβους, βρέθηκε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας δεν τείνουν να αντιλαμβάνονται με σημαντικά διαφορετικό τρόπο την Σ.Ν. τους. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα δύο φύλα δεν έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στις διαστάσεις της Σ.Ν. με εξαίρεση τη διαχείριση του συναισθήματος των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι τα κορίτσια τείνουν να υπερέχουν σημαντικά έναντι των αγοριών στον τρόπο που χρησιμοποιούν το συναίσθημά τους με βάση τους άλλους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα δίγλωσσα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν πιο κοινωνικές και ευρύτερα διαπροσωπικές σχέσεις έναντι των δίγλωσσων αγοριών.

Επίσης, ένα άλλο εύρημα της παρούσας μελέτης είναι οι διαφορές στα δύο φύλα στους έφηβους που δεν έχουν διάγνωση δυσλεξίας. Όπως βρέθηκε στο γενικό πληθυσμό, έτσι και τα κορίτσια που δεν έχουν δυσλεξία τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. από τα αγόρια. Επίσης, αναγνωρίζουν πιο εύκολα τα συναισθήματα που βιώνουν τόσο τα ίδια όσο και οι άλλοι άνθρωποι και δείχνουν κατανόηση για αυτά, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις σε μεγαλύτερο βαθμό και χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να απαλλάσσονται από αρνητικές και δυσάρεστες σκέψεις που τους προκαλούν άγχος.

Αντίθετα, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές για τα δύο φύλα ως προς την διαχείριση των συναισθημάτων τους. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Reiff κ.ά. (2001), βρέθηκε ότι οι γυναίκες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερα επίπεδα Σ.Ν. από τους άνδρες (γενική Σ.Ν., διαπροσωπική ικανότητα, προσαρμοστικότητα, διαχείριση στρες) ενώ οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα μόνο στις ενδοπροσωπικές δεξιότητες.

Τα ευρήματα της έρευνας στους πληθυσμούς με δυσλεξία έδειξαν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια με δυσλεξία τείνουν να μην εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους τόσο στη γενική Σ.Ν. όσο και στις επιμέρους διαστάσεις. Το εύρημα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την μοναδική έρευνα που υπάρχει, στην οποία οι ερευνητές προσπάθησαν να καταδείξουν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών κολεγίου με μαθησιακές δυσκολίες (Reiff κ.ά., 2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι άνδρες υπερίσχυαν στις περισσότερες διαστάσεις της συναισθηματική νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, είχαν υψηλότερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (EQ-i), μεγαλύτερη ενδοπροσωπική ικανότητα, καλύτερη ικανότητα προσαρμογής σε δυσάρεστα συναισθήματα καθώς και αυξημένη ικανότητα διαχείρισης του στρες. Η μόνη μεταβλητή στην οποία βρέθηκε να υπερισχύουν οι γυναίκες ήταν η διαπροσωπική ικανότητα.

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι η έρευνα αυτή αφορά σε ενήλικο πληθυσμό και όχι σε έφηβους, όπως στην παρούσα μελέτη. Αυτό μπορεί ενδεχομένως να συνεπάγεται ότι οι έφηβοι με δυσλεξία, αγόρια και κορίτσια, εξαιτίας των ποικίλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου δεν διαφοροποιούνται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Οι δυσκολίες που συνεπάγεται η δυσλεξία στο άτομο πιθανότατα να το επιβαρύνουν εξαιτίας και των συνακόλουθων δυσκολιών που αντιμετωπίζει αυτό κατά τη διάρκεια της εφηβικής του ηλικίας. Η κρίσιμη περίοδος στη ζωή του έφηβου ατόμου, με τις σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές που αντιμετωπίζει καθιστά ένα επιπλέον πρόβλημα για το άτομο με δυσλεξία, με αποτέλεσμα τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια να εμφανίζουν τα ίδια περίπου επίπεδα Σ.Ν. χωρίς να διαφοροποιούνται μεταξύ τους όπως φαίνεται να συμβαίνει σε ενήλικα άτομα.

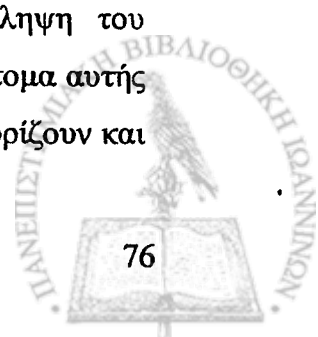
2.3. Η σχέση ανάμεσα στη Σ.Ν., τις επιμέρους υποκλίμακές της, την ηλικία, την τάξη φοίτησης και την εκπαίδευση των γονέων

Στην παρούσα έρευνα αναζητήθηκαν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. και κάποια σταθερά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η τάξη φοίτησης και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στη Σ.Ν. και την ηλικία. Η ηλικία δηλαδή των εφήβων (12-17) δε βρέθηκε να συσχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη από το άτομο Σ.Ν. αλλά ούτε και με τις επιμέρους διαστάσεις της. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα που διεξήγαγε η Πλατσίδου (2005) σε εφηβικό πληθυσμό, σύμφωνα με την οποία η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των εφήβων με διαφορετική αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. Παρόμοια, ωστόσο, ήταν τα ευρήματα από την έρευνα των Harrod & Scheer (2005) σε έφηβους ηλικίας 16-19. Όπως φάνηκε στη μελέτη που διεξήχθη, η ηλικία δεν διαφοροποιεί τα επίπεδα Σ.Ν. των εφήβων.

Αρκετές έρευνες, ωστόσο, έχουν δείξει ότι τόσο η αντικειμενική όσο και η αντιλαμβανόμενη από το άτομο Σ.Ν. βελτιώνεται σημαντικά στην αρχή της νεανικής ηλικίας (Bar-On, 2000, Mayer κ.ά, 1999). Όμως, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η ανάπτυξη της Σ.Ν. κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Ως προς την τάξη φοίτησης, βρέθηκε συσχέτιση μόνο με την αντίληψη του συναισθήματος. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι, στις μεγάλες τάξεις γυμνασίου, τα άτομα αυτής της ηλικίας αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναγνωρίζουν και



να κατανοούν τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων ανθρώπων. Δεν βρέθηκε, ωστόσο να υπάρχει σχέση ανάμεσα στην τάξη φοίτησης και τη γενική Σ.Ν. του ατόμου, την διαχείριση του συναισθήματος του εαυτού και των άλλων και την χρήση του συναισθήματος.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαίδευση των γονέων και τα επίπεδα Σ.Ν. των εφήβων της έρευνας. Το μορφωτικό επίπεδο τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας τείνει, δηλαδή, να μην επιδρά στο βαθμό που τα άτομα εφηβικής ηλικίας εκτιμούν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα, η έρευνα που διεξήχθη από τους Hagtod & Scheer (2005) σε άτομα ηλικίας 16-19, βρήκε ότι το μορφωτικό επάγγελμα των γονέων συσχετίζεται θετικά με τα επίπεδα Σ.Ν. των εφήβων. Συγκεκριμένα, η Σ.Ν. των εφήβων μεγαλώνει όσο μεγαλώνει και η εκπαίδευση των γονέων τους. Προκειμένου να διαλευκανθεί η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των γονέων και τη Σ.Ν. του εφήβου, κρίνεται αναγκαία περαιτέρω έρευνα.

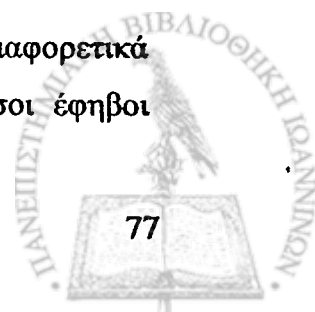
Στην ενότητα που ακολουθεί διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

2.4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα στόχευε να συμβάλλει στη μελέτη της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης σε έφηβους μαθητές, οι οποίοι διαφοροποιούνταν ως προς τη γλώσσα (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) και ως προς την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας. Η συναισθηματική νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά σε σχέση με τον ενήλικο πληθυσμό, δεν έχουν ωστόσο εξεταστεί τα επίπεδα Σ.Ν. των εφήβων. Επιπλέον, από την ευρύτερη βιβλιογραφία απουσιάζουν έρευνες που να αφορούν τη Σ.Ν. σε ειδικούς πληθυσμούς, όπως είναι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά τα βασικά συμπεράσματα που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

- 1) Οι έφηβοι με δυσλεξία έχουν την τάση να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα Σ.Ν. από τους έφηβους χωρίς δυσλεξία. Φαίνεται ότι η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, εξαιτίας των ποικίλων προβλημάτων που δημιουργεί στο άτομο όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο, συνεπάγεται και δυσκολία στην αντίληψη, την αναγνώριση και διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων τους, όπως είναι το άγχος, η απογοήτευση, η χαμηλή εικόνα εαυτού.
- 2) Οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι έφηβοι τείνουν να μην εμφανίζουν γενικά διαφορετικά επίπεδα Σ.Ν. όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Ωστόσο, οι μονόγλωσσοι έφηβοι



φαίνεται να εκτιμούν ότι διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα στο να κατανοούν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων σε σχέση με τους δίγλωσσους έφηβους, δηλαδή τους μαθητές αλβανικής καταγωγής στη συγκεκριμένη έρευνα.

- 3) Τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας τείνουν να εμφανίζουν γενικά μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. από τα αγόρια σε όλες τις κλίμακες με εξαίρεση την «διαχείριση των συναισθημάτων», στην οποία δεν φάνηκε να υπάρχει διαφοροποίηση στα δύο φύλα. Αυτό δείχνει ότι τα κορίτσια τείνουν να είναι πιο ευαίσθητα και συναισθηματικά, μπορούν να αναγνωρίζουν ικανοποιητικά τα συναισθήματα που βιώνουν κάθε φορά και έχουν πιο ανεπτυγμένες διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες από τα αγόρια.

Όπως έχει διατυπωθεί από αρκετούς ερευνητές (Goleman, 1998, 1999, Gottman, 2000, Greenberger, Kusche, Cook, & Quamma, 1995, Kelly, Longbottom, Potts & Williamson, 2004, Τριλίβα & Chiementi, 2000), η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης από την παιδική ήδη ηλικία μπορεί να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην ζωή του ατόμου. Όπως τονίστηκε παραπάνω, τα άτομα με υψηλό δείκτη Σ.Ν. έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με τον κατάλληλο κάθε φορά τρόπο, με αποτέλεσμα να αντεπεξέρχονται σε καταστάσεις δύσκολες και συχνά αδιέξοδες για τα ίδια. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η Σ.Ν. παίζει καθοριστικό ρόλο γενικά στην ψυχοσύνθεση του ατόμου με μεγαλύτερη θετική επίδραση σε άτομα που αντιμετωπίζουν τις ψυχολογικές προεκτάσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος κατά την αναγνωστική διαδικασία καθώς και σε άτομα που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας της μη επιτυχούς προσαρμογής τους σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον (δίγλωσσοι μαθητές σε ελληνικά σχολεία).

Οι Salovey & Mayer (1990) υποστηρίζουν ότι οι επιδεξιότητες που είναι μέρος της Σ.Ν. μπορούν να αποκτηθούν με τη μάθηση, ώστε το άτομο να βελτιωθεί συναισθηματικά. Ήδη έχουν σχεδιαστεί αρκετά προγράμματα για να προάγουν και να διευκολύνουν την κοινωνική ανάπτυξη στα σχολεία έτσι ώστε τα παιδιά να συνηθίζουν στην ιδέα ότι ο συναισθηματισμός που συνδέεται με τις κοινωνικές επιδεξιότητες μπορεί να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης. Η παιδική ηλικία και η εφηβεία αποτελούν κρίσιμα στάδια στη ζωή του ατόμου κατά τα οποία εδραιώνονται οι ουσιώδεις συνήθειες που επικρατούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να εφαρμόζονται από πολύ νωρίς προγράμματα στα σχολεία, τα οποία αποσκοπούν στο να εκπαιδεύσουν τα παιδιά πάνω στα θεμελιώδη της Σ.Ν. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η σύντομη αναφορά σε

ορισμένα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης:

- A) Πρόγραμμα για τη βελτίωση της Κοινωνικής Αυτο-επίγνωσης και Επίλυσης Κοινωνικών Προβλημάτων (Elias & Grubbs, 1989). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά από πέντε έως δώδεκα ετών, με στόχο την εκπαίδευσή τους στην αυτοσυγκέντρωση και χαλάρωση, την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και την ανάπτυξη προσωπικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος.
- B) Πρόγραμμα της Επιστήμης του Εαυτού- Ύλη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Stone-McCown, Jensen, Freedman & Rideout, 1998). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου και αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αυτο-επίγνωση, η προσωπική λήψη αποφάσεων, ο χειρισμός συναισθημάτων, ο έλεγχος του άγχους, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η αυτο-αποδοχή, η υπευθυνότητα, η αυτο-υποστηρικτική έκφραση και η επίλυση συγκρούσεων.
- Γ) Δεξιότητες για τη Ζωή (Skills for Life, 1994). Απευθύνεται σε παιδιά προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας, ενσωματωμένο στο σχολείο, και έχει στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, στοχεύει στην καλύτερη προσαρμογή στις σωματικές και ψυχικές αλλαγές της ήβης, στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση συγκρούσεων.
- Δ) Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων (Τριλίβα & Chimienti, 1998). Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού σχολείου και έχει στόχο την εκμάθηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η προσοχή στα συναισθήματα των άλλων, η αναγνώριση του συναισθήματος του θυμού, η χαλάρωση, η υπεράσπιση των δικαιωμάτων του εαυτού και η συνεργασία.

Τα προγράμματα αυτά εστιάζονται σε διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης και βοηθούν τα άτομα να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών τους προβλημάτων, όπως είναι τα αρνητικά συναισθήματα άγχους, ματαίωσης, απογοήτευσης και μοναξιάς. Τέτοια συναισθήματα βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές με δυσκολίες μάθησης όταν έρχονται αντιμέτωποι με δραστηριότητες που δεν μπορούν να διεκπεραιώσουν επιτυχώς, όπως είναι η αναγνωστική και ορθογραφική δραστηριότητα. Πιστεύουμε ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι τα άτομα με δυσλεξία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της επίδοσής τους, στην αλλαγή των στάσεων των παιδιών απέναντι στο σχολείο, καθώς και στην αύξηση των κινήτρων μάθησης. Για το λόγο αυτό

θεωρούμε αναγκαία την εισαγωγή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης στα ελληνικά σχολεία.

3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ένδειξη της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων έφηβων μαθητών που φοιτούν στο γυμνάσιο και είτε εμφανίζουν δυσλεξία είτε όχι. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οικεία ερευνητική εργασία εξαιτίας διάφορων περιορισμών της έρευνας δεν αποτελούν γενικεύσιμα αποτελέσματα, αλλά εκφράζουν απλά μια τάση που παρατηρείται στον εφηβικό πληθυσμό.

Πιο συγκεκριμένα, ο βασικότερος περιορισμός αφορά στο μέγεθος του δείγματος. Προκειμένου να υπάρχουν πιο αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις σχετικά με τα επίπεδα της Σ.Ν. των εφήβων απαιτείται η ύπαρξη ενός μεγαλύτερου και πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος. Επιπλέον, ο ευκαιριακός τρόπος επιλογής του δείγματος αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας, ο οποίος θα πρέπει να προσμετρηθεί στις ελλείψεις που εμφανίζει η παρούσα μελέτη. Όσον αφορά τα άτομα με δυσλεξία το πρόβλημα έγκειται στο κατά πόσο η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας ήταν σωστή, καθώς συχνά γίνονται λανθασμένες διαγνώσεις από τους ειδικούς. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο σε επόμενη έρευνα να εξεταστούν από τον ειδικό παιδαγωγό-ερευνητή τα άτομα του δείγματος, προκειμένου να πρόφασιστεί την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας. Στην περίπτωση ωστόσο των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, το πρόβλημα είναι ακόμα μεγαλύτερο καθώς δεν υπάρχουν διαγνωστικά εργαλεία μέτρησης των δυσκολιών μάθησης που να απευθύνονται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στην παρούσα έρευνα κριτήριο για την επιλογή των μαθητών με δυσλεξία υπήρξε αποκλειστικά και μόνο η πιστοποίηση από κάποιο δημόσιο διαγνωστικό κέντρο. Σε μελλοντική έρευνα ωστόσο θα ήταν χρήσιμη η εξέταση των μαθητών και από τον ειδικό ερευνητή προκειμένου να γίνει και από αυτόν η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας.

Αναφορικά με το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της Σ.Ν. των εφήβων, θα πρέπει να αναφέρουμε τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν όλες τις έρευνες που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Δηλαδή, υπάρχει η πιθανότητα τα άτομα να μην έδωσαν πραγματικές απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το τι ισχύει σε αυτούς προσωπικά, αλλά βάσει του

τι θα ήθελαν να ισχύει. Θα πρέπει να διευκρινιστεί για άλλη μια φορά ότι η έρευνα εξέτασε τα επίπεδα της Σ.Ν. των εφήβων όπως οι ίδιοι τα εκτιμούν. Δηλαδή, δεν βρέθηκαν τα επίπεδα της αντικειμενικής Σ.Ν. των μαθητών αυτών αλλά η αντιλαμβανόμενη από τα άτομα Σ.Ν. τους. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο περαιτέρω έρευνες να εξετάσουν την αντικειμενική Σ.Ν. των εφήβων μαθητών με δυσλεξία, κάτι το οποίο απουσιάζει από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να συγκριθεί ο δείκτης Σ.Ν. των αγοριών και των κοριτσιών με δυσλεξία προκειμένου να δειχθεί εάν και κατά πόσο τα δύο φύλα διαφοροποιούνται ως προς την πραγματική και όχι την υποκειμενική Σ.Ν. τους.

Όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές με αλλά και χωρίς δυσκολίες μάθησης, πρέπει να αναφερθεί η δυσκολία που αντιμετώπισαν στη διαδικασία κατανόησης μερικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Το γεγονός αυτό εξηγείται εξαιτίας της προέλευσης των δίγλωσσων πληθυσμών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Συνεπώς, επόμενες έρευνες σε δίγλωσσους πληθυσμούς θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν από έναν ειδικό ερευνητή που να γνωρίζει και τις δύο γλώσσες των μαθητών αυτών, προκειμένου να αποφευχθεί η παρερμηνεία των ερωτήσεων στις οποίες καλείται να απαντήσει.

Επιπλέον, ένας σημαντικός περιορισμός στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αφορά στο φύλο των εφήβων. Στην παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία ήταν αγόρια. Σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται καλύτερη ισορροπία των δύο φύλων με δυσλεξία προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι πιο έγκυρα.

Επίσης, θεωρούμε ότι μελλοντική έρευνα απαιτείται για να διερευνηθεί ο ρόλος της ηλικίας στην ανάπτυξη της Σ.Ν. στον εφηβικό πληθυσμό. Τέλος, θα ήταν γενικά χρήσιμο να διερευνηθεί η Σ.Ν. τόσο σε παιδιά όσο και σε εφήβους με δυσλεξία και να συγκριθούν με τον ενήλικο πληθυσμό. Για τον σκοπό αυτό προτείνουμε μια διαχρονική έρευνα που θα μελετά την ανάπτυξη της Σ.Ν. από τα 6-7 χρόνια του παιδιού (όπου θα έχει γίνει η διάγνωση δυσλεξίας) έως την ενηλικίωσή του. Μια τέτοια ερευνητική διαδικασία, πιστεύουμε ότι θα υποδείκνυε την σπουδαιότητα της Σ.Ν. στα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Γαλάνης, Γ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γιαγλής, Γ., Πελτέκης, Α., Πορνάρη, Χ., Παρασκευόπουλος, Ε., Μαντζιαβά, Κ., Ελευθερίου, Μ., Γιαπουτζίδου, Φ., Ατράς, Ο. (2005). Προσαρμογή στα Ελληνικά σύντομου ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης. 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, σελ.215. Αδημοσίευτη έρευνα.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε. (2000). Ζητήματα Ορολογίας σχετικά με τη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας», Ρέθυμνο, Οκτώβριος 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και Ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frank, R., & Livingston, K.E. (2005). *Η μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού*. Αθήνα: Θυμάρι.

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

Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. (επιμ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμπανάρου, Μ. (2005). *Σημειώσεις στο μάθημα: Ψυχολογία Λόγου/Γλώσσας – Λογοπαθολογία Ι και ΙΙ*. Πάτρα: ΑΤΕΙ Πάτρας.
- Καρακώστας, Κ. (2005). *Σημειώσεις στο μάθημα: Επαγωγική Στατιστική-SPSS*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραπέτσας, Α. (1991). *Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπάθιος, Χ. (1985). *Δυσλεξία. Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις «Ιων».
- Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση. Παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελογιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: έκδοση του συγγραφέα.
- Reid, G. (2003). Πανεπιστημιακές παραδόσεις στο μάθημα: *Dyslexia, Multilingualism and Learning Styles*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003). Ειδική εξελικτική δυσλεξία: Θεωρία, έρευνα και σχολείο. Στο τόμο: Στασινός, Δ. (επιμ.). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (γ' έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη). Αθήνα: Gutenberg.
- Sternberg, R. (1999). *Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεξεβέγκης (επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ερασιθετοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ.201-214). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ., & Chiementi, G. (2000). Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών. Αθήνα: Πατάκης.

Τσοβίλη, Θ.Δ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλωράτου, Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ζωγράφου, Α. (1997). Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. ΤΕΙ Πάτρας: Πάτρα.

Ξενογλώσση

- Alon, I., & Higgins, J. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48, 501-512.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th. ed.). Washington, DC: Author
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Wiley. (σ.σ.363-388).
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On EQ-i YV: Technical manual*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Bertges, W.M. (2002). The relationship between stressful life events and leadership in adolescents with an emphasis on explanatory styles and Emotional Intelligence. *Dissertation, Abstracts International*, 62, 11-13.
- Bjorklund, D.F., & Kipp, K. (1996). Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological Bulletin*, 120, 163-188.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp.343-362), San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bruininks, V. (1978). Peer status and personality characteristics of learning disabled and nondisabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 484-489.
- Carlson, C.I. (1987). Social interaction goals and strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 306-311.



- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Charbonneau, D. & Adelheid, N. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cronin, M.E., & Gerber, P.J. (1982). Preparing the learning disabled adolescent for adulthood. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 55-68.
- Davis, M.H., & Franzoi, S.L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in personality*, 25, 70-87.
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000a). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: a Scottish study. *Dyslexia*, 6, 29-41.
- Deponio, P., Landon, J., & Reid, G. (2000). Dyslexia and Bilingualism – Implications for Assessment, Teaching and Learning. In L.Peer & G.Reid (Eds.), *Multilingualism, literacy & dyslexia*, (52-60). London: Fulton Publishers.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2000). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.

- Elias, M.J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.
- Elias, M.J., & Glabby, J.F. (1989). *Social decision-making skills: A curriculum guide for elementary grades*. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers.
- Feigin, J., & Meisgeier, C. (1987). Learning disabilities and critical social and behavioral issues: A review. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 259-274.
- Fisher, E. (1985). Educator examines myths, realities, of L.D students at the college level. *Hill Top Spectrum*, 3, 1-5, 8.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. *The American Prospect*, 20, 71.
- Geist, C.S., & Mc-Grath, C. (1983). Psychosocial aspects of adult learning disabled persons in the world of work: A vocational rehabilitation perspective. *Rehabilitation Literature*, 44, 210-213.
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with School Stress: A Comparison of Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 287-296.
- Gerber, P. (1992). Being learning disabled and a beginning teacher and teaching a class of students with learning disabilities. *Exceptionality*, 3, 213-231.
- Greenberger, M., Kusche, C., Cook, E., & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school aged children: the effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.



- Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992). The MMPI-2 Profile of Adults With Learning Disabilities in University and Rehabilitation Settings. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 386-395.
- Gross, J. J., & John, O.P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.
- Guilford, J.P. (1982). Cognitive psychology's ambiguous: some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59.
- Harrod, N.R., & Scheer, S.D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Horn, J.L., & Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Hoyle, S.G., & Serafica, F.C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities: A multimethod study. *Learning Disability Quarterly*, 11, 322-332.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying Emotional Intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20, 221-240.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1998). LD, Interpersonal Understanding and Social Behavior in the Classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 248-255.
- Law, K.S., Wong, C.S., & Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp.3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). San Fransisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragosa, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 451-458.
- Morrison, G.M., & Cosden, M.A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.
- Morse, D. (1977). Counseling the young adolescent with learning disabilities. *The School Counselor*, 25, 8-15.
- Murphy, S.T. (1992). *On being LD: Perspectives and strategies of young adults*. New York: Teachers College Press.
- Orton Dyslexia Society (1995). Definition adopted by general membership. Annual meeting, 1994. In *Perceptives*, 2, p.2. Baltimore, MD: The Orton Dyslexia Society.



- Pallant, J. (2001). *SPSS. Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Buckingham: Open University Press.
- Parker, J., Saklofske, D., Shaughnessy, P., Huang, S., Wood, L., & Eastabrook, J. (2005). Generalizability of the emotional intelligence construct: A cross-cultural study of North American aboriginal youth. *Personality and individual differences*, 39, 215-227.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Patten, M.D. (1983). Relationships between self-esteem, anxiety, and achievement in young learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 43-45.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender Differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003b). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V., Fredericson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.

Reiff, H.B., & Gerber, P.J. (1994). Social/emotional and daily living issues for adults with learning disabilities. In P.J. Gerber & H.B.Reiff (Eds.), *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues* (pp. 72-81). Boston: Andover.

Reiff, H.B., Hatzes, N.M., Bramel, M.H., & Gibbon, T. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66-78.

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

Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.

Saracoglu, B., Minden, H., & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 590-592.

Schumaker, J., & Hazel, S. (1984). Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 422-431.

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

Shulman, S., Carlton-Ford, S., Levian, R., & Hed, S. (1995). Coping styles of learning disabled adolescents and their parents. *Journal of Youth and Adolescent*, 24, 281-294.

Silver, A., & Hagin, R. (1964). Specific reading disability follow-up studies. *American Journal of Orthopsychiatry*, 24, 95-101.

Silver, A., & Hagin, R. (1985). Outcomes of learning disabilities in adolescence. In M. Sugar, A. Esman, J. Looney, A. Schwartzberg, & A. Sorosky (Eds.), *Adolescent psychiatry*:

Vol. 12. Developmental and clinical studies (pp. 197-211). Chicago: University of Chicago Press.

Skills for Life: A whole school approach to personal and social development for 11-16 year olds. (1994). Salford, UK: TACADE.

Skuse, D.H., James, R.S., Bishop, D.V., Coppin, B., Dalton, P., Aamodt-Leeper, G., Bacarese-Hamilton, M., Cresswell, C., McGurk, R., & Jacobs, P.A. (1997). Evidence from Turner's syndrome of an imprinted x-linked locus affecting cognitive function. *Nature*, 387, 705-708.

Spearman, C. (1904). General intelligence : objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 72-101.

Sternberg, R. (1985). Beyond IQ. *A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.

Sternberg, R.J., & Kaufman, C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.

Stevenson, D.T., & Romney, D.M. (1984). Depression in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 579-582.

Stone-McCown, K., Jensen, A.L., Freedman, J.M., & Rideout, M.C. (1998). *Self science: The emotional intelligence curriculum* (2nd ed.). CA: Six Seconds.

Thorndike, R.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thorndike, R.L., & Stein, S (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.

Thurstone, L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.



Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., & Johnson, A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams and Wilkins.

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. (4th ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.

Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional children*, 64, 91-100.

Wright-Strawderman, C.W., & Watson, B.L. (1992). The prevalence of depressive symptoms of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 258-264.

Wydell & Taeko Nakayama (2001). Advances in understanding cross cultural differences through a bilingual individual with monolingual dyslexia. *Advances in psychology research*, 2, 141-162.

Διαδκτοακές Πηγές

British Dyslexia Association

<http://www.bdadyslexia.org.uk/research.html#definition>. Επίσκεψη στις 26/06/07.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Σε αυτή την ενότητα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: «Δυσλεξία: επικοινωνία σε πολυγλωσσικό περιβάλλον και χρήση νέας τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της». Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των Schutte κ.ά. (1998) που αποσκοπεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας να εξετάσει τα επίπεδα της Σ.Ν. όπως την αντιλαμβάνονται μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι έφηβοι με και χωρίς δυσλεξία.

- Φύλο : ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι
- Ηλικία : ☐ 12 χρονών ☐ 14 χρονών ☐ 16 χρονών
☐ 13 χρονών ☐ 15 χρονών ☐ 17 χρονών
- Τάξη :
- Σχολείο :
- Τόπος κατοικίας :
- Πηγαίνεις σε Τμήμα ένταξης ή τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας; : ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ
- Κατά τη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου εξετάζεις προφορικά ; : ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ
- Εκπαίδευση γονέων :

	Πατέρας	Μητέρα
Δεν ξέρει γράμματα.....	☐	☐
Έχει τελειώσει Δημοτικό.....	☐	☐
Έχει τελειώσει Γυμνάσιο.....	☐	☐
Έχει τελειώσει Λύκειο.....	☐	☐
Έχει τελειώσει ανώτερη ή ανώτατη σχολή.....	☐	☐
- Έχεις αδέρφια; ☐ Ναι ☐ Όχι
Αν ναι, είσαι : ☐ Μεγαλύτερος/η ☐ Μικρότερος/η ☐ Μεσαίος/α στη σειρά

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τον τρόπο που αντιλαμβάνεσαι και κατανοείς τα συναισθήματά σου καθώς και τα συναισθήματα των γύρω σου. Σε παρακαλούμε να βάλεις σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει καλύτερα, πόσο ισχύει ή δεν ισχύει για σένα προσωπικά η κάθε πρόταση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η

γνώμη σου. Απάντησε **γρήγορα** και **χωρίς** πολλή σκέψη σε **ΟΛΕΣ** τις προτάσεις. Σε περίπτωση που αλλάξεις γνώμη, διέγραψε την απάντηση και σημείωσε ξανά.

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει ελάχιστα	3 Ισχύει μέτρια	4 Ισχύει αρκετά	5 Ισχύει πολύ
----------------------------	-------------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

1.	Ξέρω πότε να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα στους άλλους.	1	2	3	4	5
2.	Όταν συναντάω δυσκολίες, φέρνω στο νου μου τις φορές που συνάντησα παρόμοιες δυσκολίες και τις ξεπέρασα.	1	2	3	4	5
3.	Περιμένω ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα, με τα οποία καταπιάνομαι.	1	2	3	4	5
4.	Οι άλλοι άνθρωποι μπορούν εύκολα να μου εμπιστευτούν τα μυστικά τους.	1	2	3	4	5
5.	Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα (π.χ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος) των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
6.	Κάποια από τα σπουδαιότερα γεγονότα της ζωής μου με έχουν κάνει να ξανασκεφτώ τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι.	1	2	3	4	5
7.	Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βρίσκω νέους τρόπους για να λύνω τα διάφορα προβλήματα.	1	2	3	4	5
8.	Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που δίνουν αξία στη ζωή μου.	1	2	3	4	5
9.	Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου την ώρα που τα νιώθω.	1	2	3	4	5
10.	Περιμένω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα.	1	2	3	4	5
11.	Μου αρέσει να μοιράζομαι με άλλους ανθρώπους τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
12.	Όταν νιώθω ένα ευχάριστο συναίσθημα, ξέρω τον τρόπο να το κάνω να διαρκέσει.	1	2	3	4	5
13.	Μου αρέσει να κανονίζω εγώ τις συναντήσεις με τους φίλους μου (π.χ. να κάνω πάρτυ, να κανονίζω να πηγαίνουμε βόλτες, για καφέ, σινεμά, κλπ).	1	2	3	4	5
14.	Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν χαρούμενο.	1	2	3	4	5
15.	Ξέρω τα μη λεκτικά μηνύματα (π.χ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος) που στέλνω στους άλλους.	1	2	3	4	5
16.	Παρουσιάζω τον εαυτό μου με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνω καλή εντύπωση στους άλλους.	1	2	3	4	5
17.	Όταν έχω καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα.	1	2	3	4	5

18.	Μπορώ να αναγνωρίσω τα συναισθήματα που νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι, κοιτάζοντας την έκφραση του προσώπου τους.	1	2	3	4	5
19.	Γνωρίζω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
20.	Όταν έχω καλή διάθεση, μπορώ εύκολα να βρω καινούριες ιδέες.	1	2	3	4	5
21.	Ελέγχω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
22.	Μου είναι εύκολο να αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου την ώρα που τα νιώθω.	1	2	3	4	5
23.	Βάζω τον εαυτό μου να σκέφτεται ότι θα πετύχω σε αυτά που αναλαμβάνω.	1	2	3	4	5
24.	Επαινώ τους άλλους, όταν έχουν κάνει κάτι καλά.	1	2	3	4	5
25.	Αναγνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα (π.χ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος) που στέλνουν οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
26.	Όταν κάποιος άτομο μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός που συνέβη στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω ζήσει κι εγώ.	1	2	3	4	5
27.	Όταν νιώθω κάποια αλλαγή στα συναισθήματά μου, έχω την τάση να βρίσκω νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
28.	Όταν συναντάω κάτι δύσκολο, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	1	2	3	4	5
29.	Καταλαβαίνω τι νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους.	1	2	3	4	5
30.	Βοηθάω τους άλλους ανθρώπους να νιώσουν καλύτερα, όταν η διάθεσή τους είναι πεσμένη.	1	2	3	4	5
31.	Όταν συναντώ δυσκολίες, σκέφτομαι θετικά, για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί.	1	2	3	4	5
32.	Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.	1	2	3	4	5
33.	Δυσκολεύομαι να καταλάβω το γιατί οι άλλοι άνθρωποι αισθάνονται έτσι όπως αισθάνονται (δηλαδή γιατί κάποιος φίλος μου είναι στεναχωρημένος, θυμωμένος, χαρούμενος κλπ.).	1	2	3	4	5

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σου!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου ανά κλίμακα

2.1. Αντίληψη και Αναγνώριση των Συναισθημάτων (emotion perception):

1. “Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων”
2. “Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου την ώρα που τα νιώθω”
3. “Ξέρω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνω στους άλλους”
4. “Μπορώ να αναγνωρίσω τα συναισθήματα που νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι, κοιτάζοντας την έκφραση του προσώπου τους”
5. “Γνωρίζω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου”
6. “Μου είναι εύκολο να αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου την ώρα που τα νιώθω”
7. “Αναγνωρίζω τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνουν οι άλλοι άνθρωποι”
8. “Καταλαβαίνω τι νιώθουν οι άλλοι απλά και μόνο κοιτώντας τους”
9. “Μπορώ να καταλάβω πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι, ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους”
10. “Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άλλοι άνθρωποι αισθάνονται έτσι όπως αισθάνονται”.

2.2. “Διαχείριση των Συναισθημάτων” (managing own emotions):

1. “Όταν συναντάω δυσκολίες, φέρνω στο νου μου τις φορές που συνάντησα παρόμοιες δυσκολίες και τις ξεπέρασα”
2. “Περιμένω ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα, με τα οποία καταπιάνομαι”
3. “Περιμένω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα”
4. “Όταν νιώθω ένα ευχάριστο συναίσθημα, ξέρω τον τρόπο να το κάνω να διαρκέσει”
5. “Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν χαρούμενο”
6. “Ελέγχω τα συναισθήματά μου”
7. “Βάζω τον εαυτό μου να σκέφτεται ότι θα πετύχω σε αυτά που αναλαμβάνω”
8. “Όταν συναντάω κάτι δύσκολο, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω”
9. “Όταν συναντώ δυσκολίες, σκέφτομαι θετικά, για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί”.

2.3. “Διαχείριση των Συναισθημάτων των άλλων” (managing other’s emotions)

1. “Ξέρω πότε να μιλάω για τα προσωπικά μου προβλήματα στους άλλους”
2. “Οι άλλοι άνθρωποι μπορούν εύκολα να μου εμπιστευτούν τα μυστικά τους”
3. “Μου αρέσει να μοιράζομαι με άλλους ανθρώπους τα συναισθήματά μου”
4. “Μου αρέσει να διοργανώνω συναντήσεις με τους φίλους μου”
5. “Παρουσιάζω τον εαυτό μου με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνω καλή εντύπωση στους άλλους”
6. “Έπαινώ τους άλλους, όταν έχουν κάνει κάτι καλά”
7. “Όταν κάποιο άτομο μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός που συνέβη στη ζωή του, νιώθω σχεδόν σαν να το έχω ζήσει κι εγώ”
8. “Βοηθάω τους άλλους ανθρώπους να νιώσουν καλύτερα, όταν η διάθεσή τους είναι πεσμένη”.

2.4. “Χρησιμοποίηση των Συναισθημάτων” (utilization emotions):

1. “Κάποια από τα σπουδαιότερα γεγονότα της ζωής μου με έχουν κάνει να ξανασκεφτώ τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι”
2. “Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βρίσκω νέους τρόπους για να λύνω τα διάφορα προβλήματα”
3. “Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που δίνουν αξία στη ζωή μου”
4. “Όταν έχω καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα”
5. “Όταν έχω καλή διάθεση, μπορώ εύκολα να βρω καινούριες ιδέες”
6. “Όταν νιώθω κάποια αλλαγή στα συναισθήματά μου, έχω την τάση να βρίσκω νέες ιδέες”.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Διαφορές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των υποκατηγοριών της ως προς τη γλώσσα και την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας με βάση το άθροισμα των απαντήσεων

3.1. Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) κατά δύο παράγοντες (γλώσσα και ύπαρξη δυσλεξίας) ως προς την αθροιστική κλίμακα της Σ.Ν.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Σ.Ν.

Source	Type I Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power(a)
Corrected Model	5377,200(b)	3	1792,400	8,325	,000	,177	24,976	,992
Intercept	1634266,800	1	1634266,800	7590,892	,000	,985	7590,892	1,000
δυσλεξία	4514,133	1	4514,133	20,967	,000	,153	20,967	,995
γλώσσα	616,533	1	616,533	2,864	,093	,024	2,864	,389
δυσλεξία*γλώσσα	246,533	1	246,533	1,145	,287	,010	1,145	,186
Error	24974,000	116	215,293					
Total	1664618,000	120						
Corrected Total	30351,200	119						

a. Computed using alpha = ,05

b. R Squared = ,177 (Adjusted R Squared = ,156)

1. Δυσλεξία

Dependent Variable: Σ.Ν.

Δυσλεξία	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	122,833	1,894	119,082	126,585
Με δυσλεξία	110,567	1,894	106,815	114,318

2. Γλώσσα

Dependent Variable: Σ.Ν.

Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	118,967	1,894	115,215	122,718
Δίγλωσσοι	114,433	1,894	110,682	118,185

3. Δυσλεξία * Γλώσσα

Dependent Variable: Σ.Ν.

Δυσλεξία	Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	126,533	2,679	121,227	131,839
	Δίγλωσσοι	119,133	2,679	113,827	124,439
Με Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	111,400	2,679	106,094	116,706
	Δίγλωσσοι	109,733	2,679	104,427	115,039

3.2. Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) κατά δύο παράγοντες (γλώσσα και ύπαρξη δυσλεξίας) ως προς την αθροιστική υποκλίμακα “εκτίμηση και αντίληψη του συναισθήματος”

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: εκτίμηση-αντίληψη συναισθήματος

Source	Type I Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power(a)
Corrected Model	479,892(b)	3	159,964	4,640	,004	,107	13,919	,883
Intercept	142209,675	1	142209,675	4124,665	,000	,973	4124,665	1,000
Δυσλεξία	175,208	1	175,208	5,082	,026	,042	5,082	,609
Γλώσσα	304,008	1	304,008	8,817	,004	,071	8,817	,838
Δυσλεξία* Γλώσσα	,675	1	,675	,020	,889	,000	,020	,052
Error	3999,433	116	34,478					
Total	146689,000	120						
Corrected Total	4479,325	119						

a. Computed using alpha = ,05

b. R Squared = ,107 (Adjusted R Squared = ,084)

1. Δυσλεξία

Dependent Variable: εκτίμηση-αντίληψη συναισθήματος

Δυσλεξία	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	35,633	,758	34,132	37,135
	33,217	,758	31,715	34,718

2. Γλώσσα

Dependent Variable: εκτίμηση-αντίληψη συναισθήματος

Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	36,017	,758	34,515	37,518
Δίγλωσσοι	32,833	,758	31,332	34,335

3. Δυσλεξία * Γλώσσα

Dependent Variable: εκτίμηση-αντίληψη συναισθήματος

Δυσλεξία	Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	37,300	1,072	35,177	39,423
	Δίγλωσσοι	33,967	1,072	31,843	36,090
Με Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	34,733	1,072	32,610	36,857
	Δίγλωσσοι	31,700	1,072	29,577	33,823

3.3. Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) κατά δύο παράγοντες (γλώσσα και ύπαρξη δυσλεξίας) ως προς την αθροιστική υποκλίμακα “διαχείριση των συναιθημάτων”

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων

Source	Type I Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power(a)
Corrected Model	471,492(b)	3	157,164	5,512	,001	,125	16,536	,934
Intercept	124872,008	1	124872,008	4379,487	,000	,974	4379,487	1,000
Δυσλεξία	429,408	1	429,408	15,060	,000	,115	15,060	,971
Γλώσσα	2,408	1	2,408	,084	,772	,001	,084	,060
Δυσλεξία*Γλώσσα	39,675	1	39,675	1,391	,241	,012	1,391	,216
Error	3307,500	116	28,513					
Total	128651,000	120						
Corrected Total	3778,992	119						

a. Computed using alpha = ,05

b. R Squared = ,125 (Adjusted R Squared = ,102)

1. Δυσλεξία

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων

Δυσλεξία	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς δυσλεξία	34,150	,689	32,785	35,515
Με δυσλεξία	30,367	,689	29,001	31,732

2. Γλώσσα

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων

Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	32,400	,689	31,035	33,765
Δίγλωσσοι	32,117	,689	30,751	33,482

3. Δυσλεξία * Γλώσσα

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων

Δυσλεξία	Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	34,867	,975	32,936	36,798
	Δίγλωσσοι	33,433	,975	31,502	35,364
Με Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	29,933	,975	28,002	31,864
	Δίγλωσσοι	30,800	,975	28,869	32,731

3.4. Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) κατά δύο παράγοντες (γλώσσα και ύπαρξη δυσλεξίας) ως προς την αθροιστική υποκλίμακα “διαχείριση των συναιθημάτων των άλλων”

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων των άλλων

Source	Type I Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power(a)
Corrected Model	657,558(b)	3	219,186	10,822	,000	,219	32,466	,999
Intercept	96844,008	1	96844,008	4781,538	,000	,976	4781,538	1,000
Δυσλεξία	567,675	1	567,675	28,028	,000	,195	28,028	,999
Γλώσσα	35,208	1	35,208	1,738	,190	,015	1,738	,258
Δυσλεξία* Γλώσσα	54,675	1	54,675	2,700	,103	,023	2,700	,371
Error	2349,433	116	20,254					
Total	99851,000	120						
Corrected Total	3006,992	119						

a. Computed using alpha = ,05

b. R Squared = ,219 (Adjusted R Squared = ,198)

1. Δυσλεξία

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων των άλλων

Δυσλεξία	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	30,583	,581	29,433	31,734
Με Δυσλεξία	26,233	,581	25,083	27,384

2. Γλώσσα

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων των άλλων

Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	28,950	,581	27,799	30,101
Δίγλωσσοι	27,867	,581	26,716	29,017

3. Δυσλεξία * Γλώσσα

Dependent Variable: διαχείριση των συναιθημάτων των άλλων

Δυσλεξία	Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	31,800	,822	30,173	33,427
	Δίγλωσσοι	29,367	,822	27,739	30,994
Με Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	26,100	,822	24,473	27,727
	Δίγλωσσοι	26,367	,822	24,739	27,994

3.5. Ανάλυση Διακύμανσης (Ανοva) κατά δύο παράγοντες (γλώσσα και ύπαρξη δυσλεξίας) ως προς την αθροιστική υποκλίμακα “Χρήση των Συναισθημάτων”

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: χρήση συναισθημάτων

Source	Type I Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power(a)
Corrected Model	89,825(b)	3	29,942	2,172	,095	,053	6,517	,540
Intercept	56030,408	1	56030,408	4065,338	,000	,972	4065,338	1,000
Δυσλεξία	88,408	1	88,408	6,415	,013	,052	6,415	,709
Γλώσσα	,008	1	,008	,001	,980	,000	,001	,050
Δυσλεξία*Γλώσσα	1,408	1	1,408	,102	,750	,001	,102	,062
Error	1598,767	116	13,782					
Total	57719,000	120						
Corrected Total	1688,592	119						

a. Computed using alpha = ,05

b. R Squared = ,053 (Adjusted R Squared = ,029)

1. Δυσλεξία

Dependent Variable: χρήση συναισθημάτων

Δυσλεξία	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	22,467	,479	21,517	23,416
Με Δυσλεξία	20,750	,479	19,801	21,699

2. Γλώσσα

Dependent Variable: χρήση συναισθημάτων

Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Μονόγλωσσοι	21,600	,479	20,651	22,549
Δίγλωσσοι	21,617	,479	20,667	22,566

3. Δυσλεξία* Γλώσσα

Dependent Variable: χρήση συναισθημάτων

Δυσλεξία	Γλώσσα	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Χωρίς Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	22,567	,678	21,224	23,909
	Διγλωσσοι	22,367	,678	21,024	23,709
Με Δυσλεξία	Μονόγλωσσοι	20,633	,678	19,291	21,976
	Διγλωσσοι	20,867	,678	19,524	22,209

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Διαφορές μέσω των όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα δύο φύλα (t-test για δυο πληθυσμούς) με βάση το άθροισμα των απαντήσεων

4.1. T-test για Σ.Ν. και φύλο

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σ.N.	Equal variances assumed	,286	,594	-3,764	116	,000	-10,37628	2,75672	-17,59579	-3,15677
	Equal variances not assumed			-3,739	77,340	,000	-10,37628	2,77527	-17,70550	-3,04706

Group Statistics

	φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σ.Ν.	Αγόρια	78	113,9487	14,07577	1,59377
	Κορίτσια	40	124,3250	14,36946	2,27201

4.2. T-test για την υποκλίμακα “αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων” και το φύλο

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αντίληψη συναισθημάτων	Equal variances assumed	,005	,944	-2,974	117	,004	-3,29399	1,10749	-5,48731	-1,10066
	Equal variances not assumed			-2,968	77,997	,004	-3,29399	1,10981	-5,50345	-1,08453

Group Statistics

	φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντίληψη συναισθημάτων	Αγόρια	79	33,4810	5,69494	,64073
	Κορίτσια	40	36,7750	5,73110	,90617

4.3. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση συναισθημάτων” και το φύλο

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαχείριση συναισθημάτων	Equal variances assumed	1,307	,255	-1,160	116	,249	-1,17115	1,01003	-3,81629	1,47398
	Equal variances not assumed			-1,093	67,354	,278	-1,17115	1,07131	-4,01100	1,66869

Group Statistics

	φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχείριση συναισθημάτων	Αγόρια	78	32,1538	4,84588	,54869
	Κορίτσια	40	33,3250	5,81945	,92014

4.4. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση συναισθημάτων των άλλων” και το φύλο

Test Statistics(a)

	Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων
Mann-Whitney U	817,500
Wilcoxon W	4057,500
Z	-4,370
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: φύλο

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Διαχείριση Συναισθημάτων των άλλων	120	28,4083	5,02681	15,00	38,00
Φύλο	120	1,3333	,47338	1,00	2,00

Ranks

	φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαχείριση Συναισθημάτων των άλλων	Αγόρια	80	50,72	4057,50
	Κορίτσια	40	80,06	3202,50
	Total	120		

4.5. T-test για την υποκλίμακα “χρήση συναισθημάτων” και το φύλο

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Χρήση συναισθημάτων	Equal variances assumed	,006	,941	-3,044	117	,003	-2,03703	,66927	-3,78952	-,28453
	Equal variances not assumed			-3,039	78,113	,003	-2,03703	,67031	-3,80680	-,26725

Group Statistics

	φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Χρήση συναισθημάτων	Αγόρια	79	21,0380	3,44347	,38742
	Κορίτσια	40	23,0750	3,45956	,54701

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Διαφορές μέσω των όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια (t-test για δυο πληθυσμούς) με βάση το άθροισμα των απαντήσεων

5.1. T-test για τη Σ.Ν. σε μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σ.Ν.	Equal variances assumed	1,538	,220	-2,766	54	,008	-9,78524	3,53721	-19,22955	-,34094
	Equal variances not assumed			-2,658	40,488	,011	-9,78524	3,68105	-19,73453	,16404

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σ.Ν.	Αγόρια	33	117,6061	11,74984	2,04538
	Κορίτσια	23	127,3913	14,67756	3,06048

5.2. T-test για την υποκλίμακα “αντίληψη-αναγνώριση του συναισθήματος” σε μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αντίληψη συναισθημάτων	Equal variances assumed	,687	,411	-2,344	57	,023	-3,66425	1,56346	-6,79503	-,53347
	Equal variances not assumed			-2,362	48,206	,022	-3,66425	1,55161	-6,78362	-,54488

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντίληψη συναισθημάτων	Αγόρια	36	34,9444	5,93269	,98878
	Κορίτσια	23	38,6087	5,73458	1,19574

5.3. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος” σε μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Test Statistics(a)

	Διαχείριση συναισθήματος
Mann-Whitney U	336,500
Wilcoxon W	1039,500
Z	-1,356
Asymp. Sig. (2-tailed)	,175

a Grouping Variable: φύλο

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Διαχείριση συναισθήματος	60	32,4000	6,12635	13,00	43,00
φύλο	60	1,3833	,49030	1,00	2,00

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαχείριση συναισθήματος	Αγόρια	37	28,09	1039,50
	Κορίτσια	23	34,37	790,50
	Total	60		

5.4. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος των άλλων” σε μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαχείριση του Συναισθήματος άλλων	Equal variances assumed	,134	,716	-3,439	56	,001	-3,82484	1,11205	-6,05255	-1,59714
	Equal variances not assumed			-3,473	48,769	,001	-3,82484	1,10118	-6,03802	-1,61167

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχείριση του συναισθήματος των άλλων	Αγόρια	35	27,9143	4,21741	,71287
	Κορίτσια	23	31,7391	4,02512	,83930

5.5. T-test για την υποκλίμακα “χρήση συναισθήματος” σε μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Χρήση συναισθήματος	Equal variances assumed	,757	,388	-3,479	57	,001	-2,98551	,85824	-4,70411	-1,26690
	Equal variances not assumed			-3,362	41,774	,002	-2,98551	,88791	-4,77767	-1,19335

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Χρήση συναισθήματος	Αγόρια	36	20,6667	3,01425	,50238
	Κορίτσια	23	23,6522	3,51113	,73212

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Διαφορές μέσων όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα μονόγλωσσα αγόρια και κορίτσια (t-test για δυο πληθυσμούς) με βάση το άθροισμα των απαντήσεων

6.1. T-test για τη Σ.Ν. σε δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σ.Ν.	Equal variances assumed	,000	,999	-1,650	56	,105	-6,05452	3,67015	-13,40672	1,29768
	Equal variances not assumed			-1,611	28,479	,118	-6,05452	3,75871	-13,74805	1,63901

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σ.Ν.	Αγόρια	41	114,1220	12,51039	1,95379
	Κορίτσια	17	120,1765	13,23931	3,21101

6.2. T-test για την υποκλίμακα “αντίληψη-αναγνώριση του συναισθήματος” σε δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αντίληψη Συναισθήματος	Equal variances assumed	,455	,503	-1,384	58	,172	-2,03830	1,47229	-4,98540	,90880
	Equal variances not assumed			-1,434	31,683	,161	-2,03830	1,42155	-4,93505	,85844

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντίληψη συναισθήματος	Αγόρια	43	32,2558	5,24674	,80012
	Κορίτσια	17	34,2941	4,84465	1,17500

6.3. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος” σε δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Test Statistics(a)

	Διαχείριση συναισθήματος
Mann-Whitney U	299,000
Wilcoxon W	1245,000
Z	-1,094
Asymp. Sig. (2-tailed)	,274

a. Grouping Variable: φύλο

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Διαχείριση συναισθήματος	60	32,1167	5,14565	17,00	43,00
Φύλο	60	1,2833	,45442	1,00	2,00

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαχείριση συναισθήματος	Αγόρια	43	28,95	1245,00
	Κορίτσια	17	34,41	585,00
	Total	60		

6.4. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος των άλλων” σε δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαχείριση συναισθήματος άλλων	Equal variances assumed	,003	,960	-2,186	54	,033	-2,37858	1,08805	-5,28365	,52648
	Equal variances not assumed			-2,171	30,056	,038	-2,37858	1,09578	-5,39160	,63444

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχείριση συναισθήματος άλλων	Αγόρια	39	27,9744	3,72394	,59631
	Κορίτσια	17	30,3529	3,79047	,91932

6.5. T-test για την υποκλίμακα “χρήση συναισθήματος” σε δίγλωσσα αγόρια και κορίτσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Χρήση συναισθήματος	Equal variances assumed	,267	,607	-,902	58	,371	-,94528	1,04746	-3,73496	1,84440
	Equal variances not assumed			-,953	33,100	,347	-,94528	,99180	-3,65565	1,76509

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Χρήση συναισθήματος	Αγόρια	43	21,3488	3,77261	,57532
	Κορίτσια	17	22,2941	3,33100	,80789

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Διαφορές μέσω των όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα αγόρια και κορίτσια χωρίς δυσλεξία (t-test για δυο πληθυσμούς) με βάση το άθροισμα των απαντήσεων

7.1. T-test για τη Σ.Ν. σε αγόρια και κορίτσια χωρίς δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σ.Ν.	Equal variances assumed	2,144	,149	-2,633	58	,011	-8,19800	3,11369	-14,43073	-1,96527
	Equal variances not assumed			-2,613	53,613	,012	-8,19800	3,13700	-14,48835	-1,90765

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σ.Ν.	Αγόρια	31	118,8710	10,68564	1,91920
	Κορίτσια	29	127,0690	13,36288	2,48142

7.2. T-test για την υποκλίμακα “αντίληψη-αναγνώριση του συναισθήματος” σε αγόρια και κορίτσια χωρίς δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αντίληψη συναισθήματος	Equal variances assumed	,071	,790	-2,169	58	,034	-3,11235	1,43470	-5,98422	-,24048
	Equal variances not assumed			-2,171	57,882	,034	-3,11235	1,43360	-5,98213	-,24256

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντίληψη συναισθήματος	Αγόρια	31	34,1290	5,61392	1,00829
	Κορίτσια	29	37,2414	5,48801	1,01910

7.3. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος” σε αγόρια και κορίτσια χωρίς δυσλεξία

Test Statistics(a)

	Διαχείριση του συναισθήματος
Mann-Whitney U	384,500
Wilcoxon W	880,500
Z	-,965
Asymp. Sig. (2-tailed)	,335

a Grouping Variable: φύλο

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Διαχείριση του συναισθήματος	60	34,1500	5,20373	20,00	43,00
Φύλο	60	1,4833	,50394	1,00	2,00

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαχείριση του συναισθήματος	Αγόρια	31	28,40	880,50
	Κορίτσια	29	32,74	949,50
	Total	60		

7.4. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος των άλλων” σε αγόρια και κορίτσια χωρίς δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαχείριση του συναισθήματος άλλων	Equal variances assumed	,165	,687	-3,027	57	,004	-2,46897	,81557	-4,64234	-,29559
	Equal variances not assumed			-3,023	56,225	,004	-2,46897	,81673	-4,64649	-,29144

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχείριση του συναισθήματος	Αγόρια	30	29,6000	3,00115	,54793
	Κορίτσια	29	32,0690	3,26158	,60566

7.5. T-test για την υποκλίμακα “χρήση συναισθήματος” σε αγόρια και κορίτσια χωρίς δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Χρήση συναισθήματος	Equal variances assumed	,292	,591	-2,474	58	,016	-2,03337	,82185	-4,22220	,15546
	Equal variances not assumed			-2,464	55,997	,017	-2,03337	,82526	-4,23393	,16719

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Χρήση συναισθήματος	Αγόρια	31	21,4839	2,98743	,53656
	Κορίτσια	29	23,5172	3,37661	,62702

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

Διαφορές μέσω των όρων Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της για τα αγόρια και κορίτσια με δυσλεξία (t-test για δυο πληθυσμούς) με βάση το άθροισμα των απαντήσεων

8.1. T-test για τη Σ.Ν. σε αγόρια και κορίτσια με δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Σ.Ν.	Equal variances assumed	,085	,772	-1,449	58	,153	-7,98887	5,51222	-22,66950	6,69177
	Equal variances not assumed			-1,558	16,144	,139	-7,98887	5,12895	-22,95176	6,97402

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σ.Ν.	Αγόρια	49	109,1020	16,81548	2,40221
	Κορίτσια	11	117,0909	15,02967	4,53162

8.2. T-test για την υποκλίμακα “αντίληψη-αναγνώριση του συναισθήματος” σε αγόρια και κορίτσια με δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αντίληψη συναισθήματος	Equal variances assumed	,000	,990	-1,358	58	,180	-2,85158	2,09972	-7,05462	1,35146
	Equal variances not assumed			-1,334	14,560	,203	-2,85158	2,13789	-7,42043	1,71727

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αντίληψη συναισθήματος	Αγόρια	49	32,6939	6,26233	,89462
	Κορίτσια	11	35,5455	6,43993	1,94171

8.3. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος” σε αγόρια και κορίτσια με δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διαχείριση συναισθήματος	Equal variances assumed	,131	,718	-,181	57	,857	-,30492	1,68273	-3,67453	3,06468
	Equal variances not assumed			-,188	15,564	,853	-,30492	1,62390	-3,75530	3,14545

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχείριση συναισθήματος	Αγόρια	48	30,6042	5,08121	,73341
	Κορίτσια	11	30,9091	4,80530	1,44885

8.4. T-test για την υποκλίμακα “διαχείριση του συναισθήματος των άλλων” σε αγόρια και κορίτσια με δυσλεξία

Test Statistics(a)

	Διαχείριση συναισθήματος άλλων
Mann-Whitney U	182,000
Wilcoxon W	1407,000
Z	-1,677
Asymp. Sig. (2-tailed)	,094

a Grouping Variable: φύλο

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Διαχείριση συναισθήματος άλλων	60	26,2333	5,21200	15,00	36,00
Φύλο	60	1,1833	,39020	1,00	2,00

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαχείριση συναισθήματος άλλων	Αγόρια	49	28,71	1407,00
	Κορίτσια	11	38,45	423,00
	Total	60		

8.5. T-test για την υποκλίμακα “χρήση συναισθήματος” σε αγόρια και κορίτσια με δυσλεξία

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Χρήση συναισθήματος	Equal variances assumed	,033	,856	-,941	57	,351	-1,15909	1,23173	-3,62559	1,30741
	Equal variances not assumed			-,966	15,387	,349	-1,15909	1,20021	-3,71169	1,39351

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Χρήση συναισθήματος	Αγόρια	48	20,7500	3,71025	,53553
	Κορίτσια	11	21,9091	3,56243	1,07411

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΤΙΤΛΟΣ	ΕΚΔΟΣΗ	ΕΚΔΟΣΗ	ΕΚΔΟΣΗ	ΕΚΔΟΣΗ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΤΙΤΛΟΣ	ΕΚΔΟΣΗ	ΕΚΔΟΣΗ	ΕΚΔΟΣΗ	ΕΚΔΟΣΗ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

