

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000305385



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

**Αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και καλή
ψυχοκοινωνική προσαρμογή κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Δημητρούλας Καραντζά

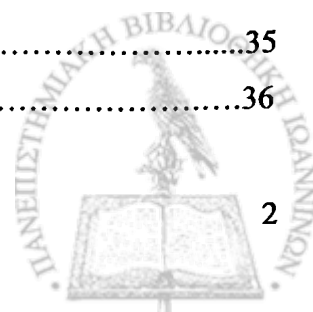
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σόφη Λεοντοπούλου

Ιωάννινα, Ιούνιος 2011



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
1.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	13
1.1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή	13
1.1.2. Θεωρίες και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	15
1.1.3. Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης	16
1.1.4. Περιγραφή των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης και εργαλεία μέτρησης	18
1.1.4.1. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, 1999).....	18
1.1.4.2. Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (θεωρητικό μοντέλο των Petrides και Furnham) (2001).....	22
1.1.4.3. Η σχέση της αντιλαμβανόμενης με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη.....	26
1.1.4.4. Άλλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	28
1.1.4.4.1. Το θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar-On (1997).....	28
1.1.4.4.2. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman (1995).....	29
1.1.5. Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη γνωστική νοημοσύνη, την ακαδημαϊκή επίδοση και δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία και φύλο)	30
1.1.5.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και διανοητική ευφυΐα.....	30
1.1.5.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση.....	31
1.1.5.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία.....	33
1.1.5.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο.....	33
1.2. Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ	35
1.2.1. Ορισμοί, είδη προσαρμογής και διευκρίνιση βασικών εννοιών	35
1.2.2. Κοινωνική συμπεριφορά και σχέσεις με τους συνομηλίκους	36



1.2.2.1. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών	36
1.2.2.2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους.....	39
1.2.2.2.1. Αποδοχή και απόρριψη από τους συνομηλίκους - Η έννοια της δημοτικότητας.....	39
1.2.2.2.2. Φιλικές σχέσεις των παιδιών.....	40
1.2.2.2.3. Επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων.....	42
1.2.3. Προβλήματα παιδιών σχολικής ηλικίας	45
1.2.3.1. Κριτήρια καθορισμού και οριοθέτηση της προβληματικής συμπεριφοράς.....	45
1.2.3.2. Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά.....	48
1.2.3.2.1. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).....	48
1.2.3.2.2. Συναισθηματικές δυσκολίες.....	50
1.2.3.2.3. Διαταραχές διαγωγής.....	53
1.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	55
1.3.1. Ορισμοί και είδη της αυτοαποτελεσματικότητας	55
1.3.2. Επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων	58
1.4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	62
1.4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνικές σχέσεις	62
1.4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και εμφάνιση προβλημάτων	67
1.5. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	69
2. ΜΕΘΟΔΟΣ	70
2.1 ΔΕΙΓΜΑ	70
2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	72
2.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	75
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	77
3.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	77
3.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	78
3.3. ΣΥΚΡΙΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	82
3.4. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ	84



3.4.1. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα	84
3.4.2. Σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου	85
3.4.3. Σύγκριση ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	86
3.4.4. Σύγκριση αναφορικά με την ύπαρξη και τον αριθμό αδελφών	89
3.4.5. Διαφορές ανάλογα με την σχολική επίδοση των παιδιών	92
3.5. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	96
 4. <u>ΣΥΖΗΤΗΣΗ</u>	102
4.1. ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΙΔΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	103
4.2.ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	106
4.3.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	110
4.4.ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	111
4.5. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ (ΦΥΛΟ,ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ) ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	113
4.5.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και δημογραφικοί παράγοντες	113
4.5.1.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο	113
4.5.1.1.1 Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο	114
4.5.1.1.2. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο	115
4.5.1.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση	116
4.5.1.2.1. Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση	117
4.5.1.2.2. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση	119
4.5.1.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία	120
4.5.2. Προσαρμογή των παιδιών και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, σχολική επίδοση και ηλικία)	121
4.5.2.1. Προσαρμογή των παιδιών και φύλο	121
4.5.2.2. Προσαρμογή των παιδιών και ηλικία	122
4.5.2.3. Προσαρμογή των παιδιών και σχολική επίδοση	123

4.5.3. Αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία και σχολική επίδοση)	123
4.6. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ	125
4.7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	128
5. <u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	132
5.1. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	132
5.2. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	147
6. <u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</u>	150



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων μεταβλητών της έρευνας (για τα παιδιά και για τους γονείς)	78
Πίνακας 2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (και στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών) για τα παιδιά	80
Πίνακας 3. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (και στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών) για τους γονείς	81
Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τις Δυνατότητες και Δυσκολίες	83
Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές ανάμεσα στις αξιολογήσεις των μητέρων και των πατέρων	84
Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	87
Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τον αριθμό αδελφών	91
Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη σχολική επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας	94
Πίνακας 9. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη σχολική επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών	95
Πίνακας 10. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές ανάμεσα στην χαμηλή, μεσαία και υψηλή ομάδα συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τις μεταβλητές της έρευνας (σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών)	99

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	88
Σχήμα 2. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	88
Σχήμα 3. Αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	89
Σχήμα 4. Προσαρμογή των παιδιών ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	89
Σχήμα 5. Σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης	97
Σχήμα 6. Σχέση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους	100
Σχήμα 7. Σχέση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης με τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών	100

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη, νιώθω την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που με στήριξαν σε όλο αυτό το μακρύ, δύσκολο και παρόλα αυτά απόλυτα δημιουργικό ταξίδι. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επόπτρια καθηγήτριά μου Λέκτορα κυρία Σ. Λεοντοπούλου, για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη της διάρκειας της υλοποίησης της διπλωματικής μου εργασίας. Την ευχαριστώ επίσης για τη βοήθεια και την υποστήριξη που μου παρείχε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διατριβής μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους διευθυντές, τους δασκάλους, τους γονείς και τους μικρούς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Τους ευχαριστώ για την ανιδιοτελή και απλόχερη βοήθεια που μου παρείχαν. Χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα άτομα του προσωπικού μου περιβάλλοντος, για την αμέριστη συμπαράστασή τους σε όλη αυτή την προσπάθεια. Ευχαριστώ πολύ τον Βασίλη, για το κουράγιο και την αισιοδοξία που μου έδινε στις δύσκολες στιγμές αυτής της διαδρομής. Ευχαριστώ πολύ τις αδερφές μου Φωτεινή και Διονυσία, γιατί σε όλη αυτή την πορεία στάθηκαν δίπλα μου. Ευχαριστώ τον μικρό Orell, που υπάρχει στη ζωή μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστώ τις πολύ καλές μου φίλες Κέλλυ, Κατερίνα, Κατερίνα και Δώρα, για τη στήριξή που μου παρείχαν, για την υπομονή που επέδειξαν και για τις στιγμές ξεγνοιασιάς που μου προσέφεραν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αποτελέσει πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος για τον επιστημονικό κόσμο, ενώ έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες να μελετηθεί σε σχέση με ποικίλες άλλες παραμέτρους. Μια περιοχή έρευνας, που δεν έχει ως τώρα μελετηθεί επαρκώς, αποτελεί και η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την καλή προσαρμογή των παιδιών. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Πέμπτη και Έκτη τάξη) με την κοινωνική συμπεριφορά, την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και την εμφάνιση προβλημάτων ψυχοπαθολογίας.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 252 μαθητές και 163 γονείς, καθώς κύριος στόχος της έρευνας αποτέλεσε η σύγκριση ανάμεσα στις εκτιμήσεις των παιδιών και των γονέων για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών. Με τη χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και ετεροαναφορών εξετάστηκαν η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (δηλαδή, οι δυνατότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν) και η αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους. Η εξέταση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε με τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης. Δηλαδή, η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε τόσο με τις αυτοαναφορές και ετεροαναφορές, όσο και με την αντικειμενική μέθοδο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (δηλαδή, η νοημοσύνη όπως προκύπτει από τις αναφορές των παιδιών και των γονέων τους) σχετίζεται σημαντικά τόσο με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, όσο και με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχοπαθολογίας στα παιδιά. Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να έχει εξίσου θετική σχέση με την προσαρμογή των παιδιών, αλλά σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό. Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών συνδέεται συστηματικά με την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Επίσης, σημαντική αποδείχθηκε η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσαρμογής των παιδιών με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης, φάνηκε ότι η αντικειμενική και η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Επιπλέον, ορισμένοι από τους δημογραφικούς παράγοντες που μελετήθηκαν στην

συγκεκριμένη έρευνα (φύλο, ηλικία, σχολική επίδοση, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ύπαρξη και αριθμός αδελφών) διαπιστώθηκε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, στην προσαρμογή των παιδιών και στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αξιολογήσεις των παιδιών και των γονέων για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και στην προσαρμογή των παιδιών, με τους γονείς να δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και χαμηλότερα ποσοστά προβλημάτων ψυχοπαθολογίας.

Επομένως, η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας και κινήθηκε στο ίδιο πνεύμα με άλλες μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό και τον διεθνή επιστημονικό χώρο. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τη σημασία που έχει η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά, ως κάτι που συντελεί στη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους, καθώς και του τρόπου που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την γονεϊκή συμπεριφορά ή την εκπαιδευτική πράξη. Ως εκ τούτου, προτείνεται η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης με βιωματικό περιεχόμενο και ομάδες στόχου τα παιδιά, τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις – κλειδιά: Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, προσαρμογή, αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, ψυχοπαθολογία, αναφορές παιδιών και γονέων.

Abstract

The concept of emotional intelligence has been a field of exceptional inquiry within the scientific world, and its study in conjunction with a variety of other parameters has instigated numerous research efforts. One area of research which has not been sufficiently studied so far is the relation between emotional intelligence and children's adaptation. The aim of the present study was to investigate the relation between Elementary School students' emotional intelligence (trait and ability) and prosocial behavior, self – efficacy in peer interactions and psychopathology.

The present study included 252 pupils and 163 parents, as its main purpose was to compare children and parent ratings of children's emotional intelligence and adaptation. Self- and other- ratings questionnaires were used to investigate children's trait emotional intelligence, psychosocial adaptation (i.e. the difficulties they faced, as well as their capabilities) and their level of self – efficacy in peer interactions. Measurement of objective emotional intelligence was also included in the study. Therefore, emotional intelligence was measured in terms of both self- and other-ratings, as well as using objective measurement.

According to the study results, trait emotional intelligence relates to a great extent to students' prosocial behavior, as well as the existence of psychosocial problems. Ability emotional intelligence also relates to children's adaptation, but to a significantly lower degree. Therefore, emotional intelligence systematically relates to children's psychosocial adaptation. Moreover, one important result of the present study refers to the relation between trait emotional intelligence and adaptation with the self – efficacy in peer interactions. Regarding the two types of emotional intelligence, no significant relation between ability emotional intelligence and trait emotional intelligence was found. Furthermore, some of the demographic factors that have been studied in the current research (i.e. gender, age, school performance, socioeconomic status, existence and number of siblings) play an important role in trait emotional intelligence, adaptation and self – efficacy in peer interactions. Last, but not least, statistically significant differences were observed between the ratings of parents and children with regard to children's trait emotional intelligence and adaptation, with the parents reporting higher levels of emotional intelligence and lower levels of psychopathological problems for their children.

In conclusion, the present study confirmed the existence of relations between the study variables, a finding resembling those in other studies in Greece and internationally. This study highlights the importance of the development of emotional intelligence in children

as a factor that contributes to their overall psychosocial adaptation, which can also be developed through parental behavior or through education. In this direction, the present study suggests that intervention programs targeted to children, parents and educational professionals are developed and applied.

Keywords: Trait emotional intelligence, ability emotional intelligence, adjustment, self – efficacy in peer interactions, psychopathology, children and parent ratings.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη (αντικειμενική και αντιλαμβανόμενη), την ύπαρξη τυχόν προβλημάτων ψυχοπαθολογίας (όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, διαταραχή της διαγωγής, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα με τους συνομηλίκους), την κοινωνική συμπεριφορά, καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Οι ενότητες που ακολουθούν επικεντρώνονται στη μελέτη των παραπάνω μεταβλητών, ξεκινώντας από το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η έννοια της *συναισθηματικής νοημοσύνης* έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε ένα πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος, τόσο στην επιστημονική κοινότητα, όσο και για το ευρύ κοινό. Παρά τη δημοτικότητά της, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί μια καινούρια έννοια, αλλά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Πλατσίδου (2004, σελ. 27), αφορά σε μια «μάλλον συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων». Σχετικές με τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη* είναι και οι έννοιες της *κοινωνικής νοημοσύνης*, της *πολλαπλής νοημοσύνης* και της *νοημοσύνης της επιτυχίας*.

Ο Thorndike (1920) (στο Πλατσίδου, 2004) όρισε την *κοινωνική νοημοσύνη* ως την ικανότητα που έχει κάποιος να κατανοεί τους άντρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, να γνωρίζει πώς να τους χειρίζεται και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις. Ο Gardner (1983) (στο Πλατσίδου, 2004) έκανε λόγο για την έννοια της *πολλαπλής νοημοσύνης*. Σύμφωνα με τον ίδιο, η *πολλαπλή νοημοσύνη* αποτελείται από τα εξής είδη νοημοσύνης: γλωσσική, μαθηματική, λογική, οπτικοχωρική, μουσική, κιναισθητική, ενδοπροσωπική και, τέλος, διαπροσωπική. Η *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* αποτελεί την ικανότητα για κατανόηση των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών, και αφορά την προσωπική γνώση για τον εαυτό. Αντίστοιχα, η *διαπροσωπική νοημοσύνη* αφορά την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει τους άλλους ανθρώπους, να επισημαίνει τους σκοπούς, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά τους και να δουλεύει μαζί τους αποτελεσματικά. Ο Sternberg (1999) μίλησε για τη *νοημοσύνη της επιτυχίας*, η οποία διαθέτει τρεις διαφορετικές

πτυχές: την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική. Τέλος, και ο Filliozat (2001) έκανε λόγο για τη *νοημοσύνη της καρδιάς* (στο Παπαδοπούλου, 2004). Οι παραπάνω προσπάθειες αποτελούν τις απαρχές της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και μια τάση απομάκρυνσης από το μοντέλο της κλασικής νοημοσύνης ως αποκλειστικού παράγοντα επιτυχίας στη ζωή.

Ο όρος «*συναισθηματική νοημοσύνη*» χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Payne (1986) στην διδακτορική του διατριβή (στο Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Ο αριθμός των ερευνητών που ασχολούνται με το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολύ μεγάλος, ενώ πολλές είναι και οι προσπάθειες ορισμού της έννοιας αυτής.

Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997, στο Πλατσίδου, 2004), η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να τα επεξεργάζονται, να τα γενικεύουν, να τα κατανοούν και, τέλος, να τα ρυθμίζουν. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό ικανοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και κινήτρων, και μπορεί να προβλέψει την επιτυχία στη ζωή. Κατά τον Bar - On (2000, στο Πλατσίδου, 2004), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Τέλος, κατά τους Petrides και Furnham (2001), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ομάδα από αυτοαντιλήψεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις αυτοαντιλαμβανόμενες ικανότητες.

Μια έκφανση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί και η *συναισθηματική γλώσσα*, με την οποία τα άτομα αποδίδουν συναισθηματικό περιεχόμενο στον τρόπο με τον οποίο κάθε φορά εκφράζονται (Παπαδοπούλου, 2004). Ο ρόλος της γλώσσας είναι πολύ σημαντικός, καθώς μέσα από τη χρήση της διαπλάθεται η κοινωνιοσυναισθηματική αντίληψη των ατόμων. Σύμφωνα με την έννοια της *γλωσσικής ενσυναίσθησης*, η γλώσσα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που βοηθά τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις γνωστικές τους κατακτήσεις προς όφελος της προσωπικής τους συναισθηματικής ισορροπίας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Παπαδοπούλου, 2004).

Ωστόσο, οι επικρίσεις δεν λείπουν σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Davies, Stankov και Roberts (1998) αμφισβητούν την εγκυρότητα της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο της επιστημονικής ψυχολογίας και θα πρέπει να παραμείνει στη σφαίρα της «*ψυχολογίας για το ευρύ κοινό*». Οι Zeidner, Matthews και Roberts (2001) εκφράζουν αμφιβολίες για την *εγκυρότητα κατασκευής* (construct validity) της

έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, «είναι ασαφές το τι σημαίνει συναισθηματική νοημοσύνη...οι υπερασπιστές της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης προχώρησαν γρήγορα στο να κάνουν μεγάλους ισχυρισμούς βασιζόμενοι σε περιορισμένα δεδομένα» (σελ. 273 - 274). Αντίστοιχα, οι Daus και Ashkanasy (2003) αναφέρουν ότι υπάρχει μεγάλη σύγχυση και πολλές παρανοήσεις γύρω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, λέγοντας ότι η ύπαρξη πολλών διαφορετικών μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί εμπόδιο στην καθιέρωση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως αναγνωρισμένης, εμπειρικής δομής με σημαντική εγκυρότητα.

Οι Schulte, Ree και Carretta (2004) αμφισβητούν την έκταση της χρησιμότητας της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, λέγοντας πως αυτή μπορεί να προβλεφθεί από άλλες εννοιολογικές κατασκευές (για παράδειγμα, από την προσωπικότητα). Επίσης, υπάρχουν ερευνητές που εκφράζουν την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επικαλύπτεται σε μεγάλο βαθμό με άλλες έννοιες, όπως είναι η κοινωνική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική ρύθμιση (Barchard, 2003). Σύμφωνα με τον Locke (2005), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια αβάσιμη έννοια εν μέρει εξαιτίας του ότι μπορεί να γίνει αντιληπτή με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επίσης, ο Locke εκφράζει την άποψη ότι δεν είναι ξεκάθαρα τα κριτήρια με τα οποία καθορίζεται η έννοια και το περιεχόμενο του όρου και συμφωνεί με άλλους ερευνητές ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει υπεργενικευτεί.

Τέλος, υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που εκφράζουν αμφιβολίες για όλα τα ψυχομετρικά εργαλεία που μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη και οι Mayer, Salovey, Caruso και Sitarenios (2003) που έχουν κατασκευάσει το πλέον υποσχόμενο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρουν ότι «η εφαρμογή των τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να γίνεται με μεγάλη επιφυλακτικότητα (σελ. 104).

1.1.2. Θεωρίες και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004), οι διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

α) *Θεωρίες ικανότητας*: σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ικανότητα του νου, που έχει αντιστοιχίες με άλλα είδη νοημοσύνης (θεωρία των Mayer, Salovey και Caruso, 1999).

β) *Θεωρίες προσωπικότητας*: η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένας συνδυασμός από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (θεωρία του Bar - On, 2000).
γ) *Θεωρίες επίδοσης*: η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητας των ατόμων, εξηγεί και προβλέπει την αποτελεσματικότητα και την επίδοση τους στον εργασιακό χώρο (θεωρία του Goleman, 1998).

Σύμφωνα με μια άλλη κατηγοριοποίηση, μπορούν να διακριθούν τα εξής είδη μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης (στο Πλατσίδου, 2005α):

α) *Μεικτά μοντέλα*: η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα συνδυασμό από συναισθηματικές - κοινωνικές (μη γνωστικές) δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής με χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Τέτοια μοντέλα είναι των Bar - On (2000), Goleman (1998) και Petrides και Furnham (2001). Ωστόσο, κατά τον Petrides (2010), το θεωρητικό του μοντέλο για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη είναι αντίθετο με τα μοντέλα των Bar - On και Goleman και δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην ίδια κατηγορία με τα υπόλοιπα.

β) *Μοντέλα ικανότητας*: η συναισθηματική νοημοσύνη εκλαμβάνεται ως μια γνωστική ικανότητα, που έχει αντιστοιχίες με άλλα είδη νοημοσύνης. Το επικρατέστερο μοντέλο αυτού του είδους είναι το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer, Caruso και Salovey (1999).

Όλα τα μοντέλα προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: το γνωστικό δυναμικό, την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2005α).

Οι Ciarrochi, Chan και Caputi (2000) αναφέρουν ότι οι διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης αντικατοπτρίζουν διαφορετικές εκφάνσεις της σύνθετης έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και ως εκ τούτου, είναι μάλλον συμπληρωματικοί, παρά ανταγωνιστικοί ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους.

1.1.3. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα ψυχολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

α) *Αυτοαναφορές*: οι εξεταζόμενοι απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν σε χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης.

β) *Αναφορές άλλων* (τεστ 360 μοιρών): η συναισθηματική νοημοσύνη εκτιμάται σύμφωνα με τις αξιολογήσεις άλλων προσώπων (προϊστάμενοι, δάσκαλοι, γονείς).

γ) *Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων*: οι εξεταζόμενοι καλούνται να παράγουν λύσεις σε προβλήματα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις (Πλατσίδου, 2004).

Οι παραπάνω κατηγορίες μέτρησης μπορούν να συνοψιστούν σε δύο ευρύτερες ομάδες: στην *αντικειμενική μέτρηση* της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη *μέτρηση μέσω αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων*. Οι δύο αυτές μέθοδοι μέτρησης εκφράζουν διαφορετικές ψυχομετρικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και αντανακλούν δύο διαφορετικές εκφάνσεις της (Πλατσίδου, 2006). Αυτές οι διαστάσεις είναι η *αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη* και η *αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη*, για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω.

Τα εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολλά. Τα πιο γνωστά εργαλεία αυτοαναφορών - αναφορών άλλων είναι τα εξής: το Emotional Quotient Inventory (EQ - I, Bar - On, 1997), το Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman & Hay/ McBer, 1999), το Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS - Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998), το Trait Emotional intelligence Questionnaire (TEIQue, Petrides, 2001. Petrides & Furnham, 2003), καθώς και άλλα. Αντίστοιχα, το πιο διαδεδομένο εργαλείο αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Άλλα γνωστά εργαλεία μέτρησης της αντικειμενικής νοημοσύνης είναι το Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy², το Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART, Matsumoto et al, 2000), το Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS, Lane et al, 1990) και το Emotion Knowledge Test (EKT ή ACES ή PLE ή EMT, Izard et al. 2001. Mostow et al, 2002. Trentacosta & Izard 2007) που περιλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους τεστ (αναλυτική περιγραφή στους Pérez, Petrides & Furnham, 2005 και Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Η διεθνής βιβλιογραφία (Petrides & Furnham, 2000. Warwick & Nettelbeck, 2004. Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές οι πτυχές είναι: η *ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης ή γνωστική - συναισθηματική ικανότητα* (ability emotional intelligence ή cognitive-emotional ability) και η *συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα ή συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα ως γνώρισμα* (trait emotional intelligence ή trait emotional self-efficacy) (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι όροι *αντικειμενική* -

πραγματική συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενη - αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrrochi, Chan & Caputi, 2000). Για λόγους ευχρηστίας, στην παρούσα έρευνα θα υιοθετηθούν οι όροι αντικειμενική και αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αυτή η διάκριση βασίζεται κυρίως στην μέθοδο μέτρησης που χρησιμοποιείται για την ανίχνευση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη βασίζεται στην αντικειμενική μέθοδο μέτρησης (στην μέτρηση της υψηλής επίδοσης), ενώ η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη βασίζεται στην μέθοδο των αυτοαναφορών. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Mavrouveli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007), η αντικειμενική και η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη διαφέρουν σε θεωρητικό, μεθοδολογικό και εμπειρικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Petrides, Frederickson και Furnham (2004), τα υπόλοιπα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη διάκριση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα (αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης) και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας (αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης), σε αντίθεση με το δικό τους μοντέλο.

1.1.4. Περιγραφή των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης και εργαλεία μέτρησης

1.1.4.1. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso) (1999)

Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso ανήκει στα μοντέλα ικανότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να περιγραφεί ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σ. 433).

Το 1997 οι Mayer και Salovey επαναδιατύπωσαν τον ορισμό τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο νέος τους ορισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να τα επεξεργάζεται και να τα γενικεύει (με στόχο να διευκολύνει την σκέψη του), να τα κατανοεί, και, τέλος, να τα ρυθμίζει, με σκοπό να προάγει τη συναισθηματική και διανοητική

του ανάπτυξη. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γνωστική ικανότητα που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με άλλα είδη νοημοσύνης (στο Πλατσίδου, 2004).

Κατά τους Mayer, Salovey και Caruso (2000), μια νοημοσύνη για να θεωρείται «πραγματική νοημοσύνη» (true intelligence), θα πρέπει να πληρούνται τα εξής κριτήρια:

α) *Εννοιολογικά κριτήρια* (conceptual criteria): η νοημοσύνη θα πρέπει να αντιπροσωπεύει νοητικές ικανότητες και όχι να προτείνει τρόπους συμπεριφοράς. Το μοντέλο των τεσσάρων ικανοτήτων και η αξιολόγηση με τη χρήση προβλημάτων τα οποία δέχονται αποκλειστικά σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αποτελούν τα κύρια σημεία του μοντέλου τους.

β) *Συσχετιστικά κριτήρια* (correlational criteria): οι ικανότητες που εντάσσονται στη συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να συσχετίζονται στενά μεταξύ τους, αλλά θα πρέπει να σχετίζονται και με άλλες ικανότητες.

γ) *Αναπτυξιακό κριτήριο* (developmental criterion): η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη πρέπει να αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία. Κατά τους Mayer, Salovey και Caruso (2000), το δικό τους μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει αυτά τα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Καφέτσιο (2003), η πρόταση των Mayer, Salovey και Caruso για τη συναισθηματική νοημοσύνη και η μέτρηση της με το MSCEIT αποτελούν μια αξιόπιστη και έγκυρη προσέγγιση του φαινομένου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη των Mayer, Salovey και Caruso περιλαμβάνει γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα και συσχετίζονται με συναισθηματικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, οι διάφορες ικανότητες οργάνωνται στις εξής τέσσερις διαστάσεις (four - branch model):

α) *Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων*: Πρόκειται για την ικανότητα «εγγραφής» των συναισθηματικών ερεθισμάτων, δηλαδή την ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων ανθρώπων.

β) *Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης ή συναισθηματική ενσωμάτωση*: αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από τη γνωστική κατάσταση και την σκέψη των ατόμων (διεργασίες με τις οποίες συγκινησιακές πλευρές του συναισθήματος διευκολύνουν γνωστικές διαδικασίες).

γ) *Κατανόηση των συναισθημάτων*: αφορά την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των συνακόλουθων συναισθηματικών αντιδράσεων και αναφέρεται σε μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η κατανόηση των συναισθημάτων

αναφέρεται στις διαδικασίες κατά τις οποίες γνωστικές διεργασίες (μνήμη, κρίση) επηρεάζουν την κατανόηση και την επεξεργασία των συναισθημάτων.

δ) *Διαχείριση των συναισθημάτων*: είναι η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων τόσο προσωπικών όσο και συναισθημάτων των άλλων. Αφορά τόσο την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ποιο συναίσθημα κρύβεται κάθε φορά όσο και την ικανότητα κατάλληλης αντιμετώπισης συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός και η θλίψη (Πλατσίδου, 2004. Καφέτσιος, 2003. Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Οι παραπάνω ικανότητες βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, η οποία μπορεί να αποδοθεί με την μορφή πυραμίδας. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς με ακρίβεια τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων, η οποία βοηθά στην εκτέλεση θεμελιωδών ψυχολογικών λειτουργιών, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα κατάλληλης διαχείρισης αυτών των συναισθημάτων, που βοηθά στην επίτευξη των προσωπικών στόχων (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για το μοντέλο των Mayer και Salovey για την συναισθηματική νοημοσύνη οφείλεται σε διάφορους λόγους: α) την ακλόνητη και τεκμηριωμένη θεωρητική βάση, β) την πρωτοτυπία της μεθόδου μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε σχέση με άλλες μεθόδους και, γ) την συστηματική αξιολόγηση και υποστήριξη από εμπειρικά δεδομένα από βασικά και εφαρμοσμένα πεδία (Fernandez - Berrocal & Extremera, 2006).

Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη μετράται με κλίμακες που βασίζονται στην μέτρηση της αντικειμενικής επίδοσης σε έργα. Το πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το Mayer, Salovey και Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2002). Πρόκειται για το ψυχομετρικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως έχει οριστεί από τους Mayer, Salovey και Caruso. Η τελική έκδοση του τεστ έγινε τον Μάρτιο του 2002 και ο έλεγχος των ψυχομετρικών του ιδιοτήτων βασίστηκε σε δείγμα 5.000 ατόμων από 50 διαφορετικές περιοχές (Καφέτσιος, 2003).

Το τεστ μετρά ατομικές επιδόσεις σε έργα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που αφορούν ατομικά συναισθήματα και συναισθηματικές καταστάσεις, και δίνει ένα γενικό δείκτη ικανότητας στη συναισθηματική νοημοσύνη και τέσσερις επιμέρους δείκτες στην: αντίληψη, ενσωμάτωση, κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων. Οι τέσσερις κλίμακες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγαλύτερες περιοχές: α) βιωματική περιοχή (αντίληψη και ενσωμάτωση συναισθημάτων) και β) στρατηγική περιοχή (κατανόηση και οργάνωση

συναισθημάτων). Η βαθμολόγηση στο τεστ γίνεται με κριτήριο τον μέσο όρο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Επομένως, το «σωστό» κρίνεται με βάση την γενική κατανομή των απαντήσεων (Καφέτσιος, 2003).

Το MSCEIT προβλέπει μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών, όπως: ενσυναίσθηση, ικανοποίηση από τη ζωή, εξωστρέφεια, προσήνεια στις εμπειρίες και αυτοεκτίμηση (στους ενήλικες), βία, ικανότητα να εργάζεται μέσα σε μια ομάδα και τη χρήση καπνού, ναρκωτικών ουσιών, τσακωμών και οπλοφορίας (στα παιδιά και στους εφήβους) (Καφέτσιος, 2003).

Η κυριότερη κριτική που έχει ασκηθεί στο μοντέλο της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά στον τρόπο μέτρησής της. Σύμφωνα με τους Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008), η αντικειμενική μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν συνάδει με την έμφυτη υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας. Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν υπόκειται σε αντικειμενική αξιολόγηση (η υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη «αντικειμενικών» ψυχομετρικών εργαλείων), και μπορεί να αξιολογηθεί μόνο από το ίδιο το ερωτώμενο άτομο (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Ο Brody (2004) απαριθμεί διάφορα σημεία αδυναμιών στην εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι υπάρχει αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που ισχυρίζονται ότι μετράνε οι αντικειμενικές μέθοδοι μέτρησης και σε αυτό που πραγματικά μετράνε. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι αντικειμενικές μέθοδοι μέτρησης αποτιμούν απλώς τη γνώση κάποιου ατόμου σε σχέση με το συναίσθημα, όπως ακριβώς συμβαίνει με τη νοημοσύνη οποιουδήποτε είδους.

Οι Matthews, Zeidner και Roberts (2002, στο Mayer, Salovey & Caruso, 2008) εκφράζουν αμφιβολίες για τους τρόπους που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση και βαθμολόγηση (βαθμολόγηση σύμφωνα με την πλειοψηφία και βαθμολόγηση σύμφωνα με κάποιους ειδικούς) των ψυχομετρικών εργαλείων μέτρησης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης MEIS και MSCEIT. Ένα σημαντικό μειονέκτημα των αντικειμενικών μεθόδων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι αξιολογούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ -ουσών ως «σωστές» ή «λανθασμένες», όπως συμβαίνει και με την αξιολόγηση της διανοητικής ευφυΐας (Petrides, Frederickson και Furnham, 2004). Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης δικαιολογούν τη χρήση των σωστών ή λανθασμένων απαντήσεων στο εξής

κριτήριο: στο αν η απάντηση που δίνεται κάθε φορά ταιριάζει με την πλειοψηφία των απαντήσεων ενός «κανονικού» δείγματος (βαθμολόγηση σύμφωνα με την πλειοψηφία) (Petrides, Frederickson και Furnham, 2004). Τέλος, και οι Zeidner, Matthews και Roberts (2001) εκφράζουν αμφιβολίες για το κατά πόσο το ψυχομετρικό εργαλείο MEIS προσεγγίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργικά, σαν μια έγκυρη και αξιόπιστη κατασκευή.

1.1.4.2. Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (θεωρητικό μοντέλο των Petrides και Furnham) (2001)

Σύμφωνα με τους Petrides et al., η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια ομάδα από αυτοαντιλήψεις και διαθέσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις αυτοαντιλαμβανόμενες ικανότητες, η οποία τοποθετείται στα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχικής δομής της προσωπικότητας. Επομένως, η *αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη* αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, καθώς αποτελείται από παράγοντες που αποτελούν διαστάσεις της (Petrides & Furnham, 2001. Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007. Petrides, 2010. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Ο ορισμός που δίνουν οι ερευνητές για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο (Petrides & Furnham, 2001). Σύμφωνα με τον Petrides (2010), το μοντέλο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης αναγνωρίζει την έμφυτη υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας.

Οι ερευνητές κάνουν, επίσης, λόγο για την *συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα* (trait emotional intelligence) ή *συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα ως γνώρισμα* (trait emotional self - efficacy) (Petrides & Furnham, 2001). Οι ερευνητές προτείνουν τον όρο self - efficacy (αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια) αντί του όρου intelligence (νοημοσύνη), καθώς πρόκειται για χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία και την αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του. Ωστόσο, στον μεγαλύτερο όγκο της ερευνητικής τους προσπάθειας χρησιμοποιούν τον όρο «νοημοσύνη», λέγοντας πως αυτός έχει επικρατήσει και έχει καθιερωθεί και στην επιστημονική κοινότητα.

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2006), η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την εικόνα που έχει κανείς για τον τρόπο λειτουργίας των συναισθημάτων του, την ικανότητα αυτοπαρακολούθησης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και τη δυνατότητα να ρυθμίζει ανάλογα την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική δραστηριότητά του, και

εμπεριέχει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, η οποία μπορεί να αφορά στο γνωστικό, κοινωνικό ή πραξιακό πεδίο.

Η έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά απαρτίζεται από επιμέρους παράγοντες. Οι παράγοντες (δειγματοληπτικό πεδίο της έννοιας - *sampling domain*) αυτοί είναι οι εξής:

- α) *Προσαρμοστικότητα*: τα άτομα είναι ευέλικτα και ευπροσάρμοστα σε νέες συνθήκες.
- β) *Διεκδικητικότητα*: πρόκειται για δυναμικά άτομα, που είναι ικανά να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.
- γ) *Συναισθηματική αντίληψη*: αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων.
- δ) *Συναισθηματική έκφραση*: είναι ικανά στο να μοιράζονται τα συναισθήματά τους με τους άλλους ανθρώπους.
- ε) *Χειρισμός συναισθημάτων των άλλων*: είναι ικανά στο να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων ατόμων.
- στ) *Ρύθμιση συναισθημάτων*: τα άτομα αυτά είναι ικανά στο να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.
- ζ) *Χαμηλή παρορμητικότητα*: είναι λιγότερο πιθανό να ενδώσουν στις ακατανίκητες επιθυμίες τους.
- η) *Σχέσεις*: τα άτομα αυτά είναι περισσότερο ικανά στο να διατηρούν τις προσωπικές τους σχέσεις.
- θ) *Αυτοεκτίμηση*: τα άτομα αυτά αυτοχαρακτηρίζονται ως επιτυχημένα και με αυτοπεποίθηση.
- ι) *Παρακίνηση του εαυτού*: τα άτομα αυτά είναι λιγότερο πιθανό να παραιτηθούν μπροστά στις δυσκολίες της ζωής.
- κ) *Κοινωνική συνείδηση*: είναι άτομα με αυξημένες κοινωνικές ικανότητες.
- λ) *Διαχείριση άγχους*: άτομα ικανά στο να αντιστέκονται στην ασκούμενη πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος.
- μ) *Ενσυναίσθηση*: άτομα ικανά στο να λαμβάνουν υπόψη την οπτική πλευρά των άλλων ανθρώπων.
- ν) *Ευτυχία*: αυτά τα άτομα δείχνουν να είναι ικανοποιημένα με τη ζωή τους.
- ξ) *Αισιοδοξία*: έχουν την τάση να εστιάζουν στην αισιόδοξη πλευρά της ζωής (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006. Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007).

Οι Petrides και Furnham (2001), εντόπισαν στα πιο προβεβλημένα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία αποτέλεσαν και τη

βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε το δικό τους μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης. Το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν (TEIQue) για να μετρήσει την έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, έτσι όπως αυτοί την όρισαν, περιλαμβάνει τέσσερις γενικούς παράγοντες, που είναι οι εξής: α) *ευεξία* (well - being), β) *αυτοέλεγχος* (self - control), γ) *συναισθηματικότητα* (emotionality) και δ) *κοινωνικότητα* (sociability).

Η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά, όπως μετράται σύμφωνα με το TEIQue - CF, απαρτίζεται από τους εξής επιμέρους παράγοντες:

α) *Προσαρμοστικότητα* («μου είναι πολύ δύσκολο να συνηθίσω στην καινούργια σχολική χρονιά»).

β) *Συναισθηματική διάθεση* («είμαι ένα πολύ ευτυχισμένο παιδί»).

γ) *Εκφραση των συναισθημάτων* («πάντοτε βρίσκω τα σωστά λόγια για να εκφράσω το πώς αισθάνομαι»).

δ) *Αντίληψη των συναισθημάτων* («μου είναι εύκολο το να καταλάβω το πώς νιώθω»).

ε) *Ρύθμιση των συναισθημάτων* («μπορώ να ελέγξω το θυμό μου»).

στ) *Χαμηλή παρορμητικότητα* («δεν μου αρέσει να περιμένω για να αποκτήσω κάτι που θέλω»).

ζ) *Σχέσεις με συνομηλίκους* («ακούω τα προβλήματα των άλλων παιδιών»).

η) *Αυτοεκτίμηση* («νιώθω πολύ καλά με τον εαυτό μου»).

θ) *Παρακίνηση του εαυτού* («πάντοτε προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος/ -η στο σχολείο») (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).

Η μέτρηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο των Petrides et al. γίνεται με το Trait Emotional Intelligent Questionnaire (TEIQue). Το TEIQue αποτελείται από 153 προτάσεις (κλίμακα Likert 7 σημείων) και απαρτίζεται από τις 15 διαστάσεις και τους 4 παράγοντες που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Εκτός από το TEIQue, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες, υπάρχει και το TEIQue - AF (για εφήβους 13-17 ετών), το TEIQue - CF (για παιδιά 8-12 ετών) και το TEIQue - 360 (τεστ αναφορών άλλων). Για κάθε ένα από τα παραπάνω ερωτηματολόγια υπάρχει και η σύντομη εκδοχή. Το TEIQue έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Petrides, Pita και Kokkinaki (2007) (Petrides & Furnham, 2003).

Η έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκει εφαρμογές σε χώρους όπως είναι η κλινική ψυχολογία, η εκπαιδευτική ψυχολογία και η οργανωτική - επιχειρησιακή ψυχολογία (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).

Τα πλεονεκτήματα της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

- α) Αναγνωρίζει την υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας.
- β) Μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς κλάδους της ψυχολογίας.
- γ) Δεν δεσμεύεται στη χρήση συγκεκριμένων ψυχομετρικών εργαλείων, καθώς αποτελεί μια πλατφόρμα για την ερμηνεία οποιουδήποτε τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης.
- δ) Μπορεί εύκολα να επεκταθεί σε συγγενικές περιοχές (για παράδειγμα, κοινωνική νοημοσύνη), και δεν περιορίζεται σε ένα ιδιόμορφο μοντέλο (single idiosyncratic model) (Petrides, 2010).

Η κυριότερη κριτική που έχει ασκηθεί στην έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης αφορά στην επικάλυψη που υπάρχει με παράγοντες της προσωπικότητας και στο γεγονός ότι είναι δυσδιάκριτη από τις περισσότερες δομές της προσωπικότητας (Davies, Stankov & Roberts, 1998. Brackett & Mayer, 2003. Petrides, Frederickson & Furnham, 2004. Mayer, Salovey & Caruso, 2008. Matthews et al., 2002. Van Rooy & Viswesvaran, 2004, στο Conte, 2005). Ασκώντας κριτική στα μικτά μοντέλα (των Goleman, Bar - On, Petrides & Furnham), οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) αναφέρουν ότι τα μοντέλα αυτά δεν παρέχουν καμία εξήγηση για το ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ποιες συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες περικλείονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επομένως, κατά τους ερευνητές αυτούς, οι κλίμακες μέτρησης των μικτών μοντέλων μετράνε μεταβλητές που σχετίζονται με άλλες περιοχές της προσωπικότητας, έτσι ώστε να αντιπροσωπεύουν γενικότερα χαρακτηριστικά.

Κριτική έχει ασκηθεί και στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων από την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με κλίμακες αυτοαναφοράς. Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλοεπικάλυψη που υπάρχει μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την προσωπικότητα (Brackett & Mayer, 2003. Mayer, Salovey και Caruso, 2008).

Κριτική έχει ασκηθεί από διάφορους ερευνητές και στο εργαλείο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης TEIQue. Σύμφωνα με τον Tsaousis (2008), ο κυριότερος περιορισμός που αφορά το TEIQue είναι ότι οι περισσότερες από τις κλίμακες που περιλαμβάνει επικαλύπτονται με δομές της προσωπικότητας, άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και μεταγνωστικές δομές (για παράδειγμα, αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχος), και φαίνεται ότι αποτελεί έναν συγκεκριμένο συνδυασμό από εξειδικευμένα χαρακτηριστικά τα οποία ωστόσο φαίνονται ασυσχέτιστα με το συναίσθημα. Κατά τους Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2010) το TEIQue επικαλύπτεται σε μεγάλο βαθμό με τις

κλίμακες μέτρησης της ψυχοπαθολογίας (συγκεκριμένα, με το Beck Youth Inventories) στους προεφήβους.

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

Υπερασπιζόμενοι την έννοια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, οι Petrides, Pita και Kokkinaki (2007), υποστηρίζουν ότι αυτή αποτελεί διακριτό και σύνθετο χαρακτηριστικό που λειτουργεί συμπληρωματικά με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Επομένως, η οποιαδήποτε επικάλυψη με χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν θα πρέπει ούτε να μας ξαφνιάζει ούτε να μας προβληματίζει. Η συμβολή της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης έγκειται στο ότι μπορεί να εντοπίζει τις ατομικές διαφορές στην αυτοαξιολόγηση του συναισθήματος και να συμβάλλει στην κατανόησή τους. Έρευνες εξάλλου δείχνουν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για μια σειρά αποτελεσμάτων, ακόμα και μετά τον έλεγχο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Extremera & Fernandez - Berrocal, 2005. Petrides, Perez - Gonzalez & Furnham, 2007).

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει προκαλέσει και η σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης, που έχει μελετηθεί από μεγάλο αριθμό ερευνητών, και η οποία επιχειρείται να διερευνηθεί αμέσως παρακάτω.

1.1.4.3. Η σχέση της αντιλαμβανόμενης με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη

Η σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης έχει επιχειρηθεί να μελετηθεί από αρκετές έρευνες (για παράδειγμα, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998. O'Connor & Little, 2003. Warwick & Nettelbeck, 2004. Petrides & Furnham, 2000, 2001, 2003. Austin, 2004. Zeidner, Shani - Zinovich, Matthews & Roberts, 2005. Day, Therrien, & Carroll, 2005 και Tett, Fox & Wang, 2005, στο Cooper & Petrides, 2010. Mayer, Caruso και Salovey, 2000. Πλατσίδου, 2005β. Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003. στο Πλατσίδου, 2006). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες αναφέρουν μικρές έως μέτριες συσχετίσεις, και προτείνουν το διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης συχνά εμφανίζεται θετική, αλλά χαμηλή. Για παράδειγμα, οι Mayer, Caruso και Salovey (2000) αναφέρουν μια συσχέτιση της τάξης του $r = 0.36$. Οι Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner και Salovey (2006) διεξήγαγαν έρευνα σε 291 ενήλικες (19 – 27 ετών) και διαπίστωσαν ότι οι αυτοαναφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν συσχετίστηκαν σημαντικά με την επίδοση στο MSCEIT. Συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης αποδείχθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, αλλά όχι ισχυρή ($r = 0.19$). Οι ερευνητές παρατήρησαν επίσης ότι τα άτομα με υψηλή αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (στο MSCEIT) δεν παρουσίασαν πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και στις αυτοαναφορές.

Οι Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2009) εξέτασαν τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα δείγμα 598 παιδιών 10 – 11 ετών και διαπίστωσαν ότι η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ήταν στατιστικά μη σημαντική. Κατά τους ερευνητές, τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται μόνο εν μέρει μεταξύ τους, και τονίζουν το διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης. Και στον ελληνικό χώρο, έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου και σε έφηβους δε διαπίστωσαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003, στο Πλατσίδου, 2006. Πλατσίδου, 2005α).

Τέλος, άλλες έρευνες αναφέρουν μέτρια επίπεδα συσχέτισης μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης (Zeidner, Shani - Zinovich, Matthews & Roberts, 2005. O'Connor & Little, 2003).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Πλατσίδου (2006), η ύπαρξη μιας έστω και χαμηλής σχέσης είναι σημαντική, καθώς υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι έχουν κάποια αίσθηση του επιπέδου της πραγματικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανότητας. Μάλιστα, φαίνεται ότι η σχέση αυτή είναι πιο ισχυρή στα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη απ' ό,τι σε εκείνα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Qualter, Gardner και Whiteley (2007), οι δυο τύποι συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ διαφοροποιούνται μεταξύ τους, προβλέπουν σε παρόμοιο βαθμό την επιτυχία στη ζωή.

Τέλος, παρουσιάζει ενδιαφέρον η άποψη των Petrides, Frederickson και Furnham (2004), σύμφωνα με τους οποίους, οι διαφορές μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης είναι υπαρκτές και βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, χωρίς ωστόσο, η εγκυρότητα του ενός είδους συναισθηματικής νοημοσύνης να εμποδίζει - ακυρώνει την



εγκυρότητα του άλλου είδους συναισθηματικής νοημοσύνης (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).

1.1.4.4. Άλλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

1.1.4.4.1. Το θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar - On (1997)

Σύμφωνα με τον Bar - On, «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar - On, 1997, σελ. 14, στο Πλατσίδου, 2004 και στο Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope, 2007).

Το μοντέλο αυτό ανήκει στα μικτά μοντέλα (ή στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα) (Πλατσίδου, 2004) και περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, όπου η κάθε κατηγορία περικλείει έναν αριθμό επιμέρους δεξιοτήτων. Αυτές οι κατηγορίες είναι οι εξής:

- α) *Ενδοπροσωπικές ικανότητες*: περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής αυτο - ενημερότητας, της θετικής διεκδίκησης, του αυτοσεβασμού, της διαπίστωσης του ατομικού δυναμικού και της ανεξαρτησίας.
- β) *Διαπροσωπικές ικανότητες*: αφορούν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- γ) *Ικανότητα προσαρμογής*: αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων.
- δ) *Διαχείριση του άγχους*: περικλείει τις δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία.
- ε) *Γενική διάθεση*: αναφέρεται στην ευτυχία και την αισιοδοξία. Η τελευταία κατηγορία ικανοτήτων δεν είναι ανεξάρτητη, αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητής για τη διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης και (Bar - On, 2000, στο Πλατσίδου, 2004).

Οι συγκεκριμένες ικανότητες που έχουν περιλαμβάνονται στο μοντέλο αυτό έχουν επιλεγεί καθώς είναι πιο πιθανό να προβλέψουν την επιτυχία των ατόμων στη ζωή (Bar - On, 1997, στο Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

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

Στο μοντέλο του Bar - On έχει ασκηθεί κριτική από ορισμένους ερευνητές. Οι Petrides και Furnham (2001) ασκούν κριτική στις ψυχομετρικές ιδιότητές του εργαλείου του Bar - On, λέγοντας ότι αυτό βασίζεται ως επί το πλείστον σε ερωτήσεις αυτοαναφορών (για παράδειγμα, «είναι εύκολο για μένα να καταλαβαίνω τα συναισθήματά μου»), και όχι τόσο σε ερωτήσεις που αφορούν ικανότητες, γεγονός που θίγει την αξιοπιστία του μοντέλου του Bar - On. Επίσης, οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) αναφέρουν ότι το μοντέλο αυτό (όπως και το μοντέλο του Goleman, που περιγράφεται παρακάτω) δεν εξηγεί με ποια κριτήρια επιλέγονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να περικλείονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, η κριτική τους εστιάζει στην επιλογή των μεθόδων αυτοαναφορών για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.1.4.4.2. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman (1995)

Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη «είναι η νοημοσύνη της καρδιάς και περιλαμβάνει ικανότητες όπως το να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να μπορεί να καθυστερεί την ικανοποίησή του, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία να παρεμποδίζουν την ικανότητά του για ορθή σκέψη, και, τέλος, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 1995, σ. 34).

Η παραπάνω θεώρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει ως πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης την ενσυναίσθηση, τα κίνητρα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman αποτελείται από τους εξής τομείς ικανοτήτων: γνώση των συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων, κινητοποίηση του εαυτού, αναγνώριση συναισθημάτων στους άλλους και διαχείριση των σχέσεων (Goleman, 1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την επιτυχία στο σπίτι, στο σχολείο ή στη δουλειά το ίδιο ή και καλύτερα από τον δείκτη νοημοσύνης, και επομένως αποτελεί τη «νοημοσύνη της επιτυχίας» (Goleman, 1995).

Σύμφωνα με τον Petrides (2010), το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύσκολο να αποτιμηθεί επιστημονικά, επειδή στηρίζεται σε αβάσιμους ισχυρισμούς και σε ανεκδοτολογικές αποδείξεις. Όμως, κατά τον Petrides, το έργο του Goleman δεν αποτελεί επιστημονική έκδοση και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε από επιστημονική σκοπιά. Και οι Mayer, Salovey και Caruso (2008)

ασκούν κριτική στο μοντέλο του Goleman, στο ίδιο πνεύμα με την κριτική τους για τα μεικτά μοντέλα.

Μεγάλος αριθμός ερευνητών έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την διανοητική ευφυΐα, την ακαδημαϊκή επίδοση, την ηλικία και το φύλο των ατόμων. Η επόμενη ενότητα επικεντρώνεται στην επισκόπηση των σχετικών ερευνών, και στη διερεύνηση της επίδρασης αυτών των παραγόντων (διανοητική ευφυΐα, ακαδημαϊκή επίδοση, ηλικία και φύλο) στη συναισθηματική νοημοσύνη.

1.1.5. Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη γνωστική νοημοσύνη, την ακαδημαϊκή επίδοση και δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία και φύλο)

1.1.5.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και διανοητική ευφυΐα

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διανοητική ευφυΐα (IQ) έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο ειδών νοημοσύνης ποικίλει και μπορεί να είναι στατιστικά μη σημαντική, χαμηλού ή μέτριου βαθμού.

Σύμφωνα με τους Mayer, Roberts και Barsade (2008), η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται μέτρια με τη διανοητική ευφυΐα. Έρευνα των Roberts et al. (2007, στο Mayer, Roberts και Barsade, 2008) κατέδειξε αυτή τη μέτρια σχέση μεταξύ της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της διανοητικής ευφυΐας, με την κατανόηση των συναισθημάτων (επιμέρους πτυχή της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης) να εμφανίζει την πιο ισχυρή συσχέτιση με την διανοητική ευφυΐα. Επίσης, οι Mayer, Caruso και Salovey (2000, στο Πλατσίδου, 2005β) διαπίστωσαν επίσης ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται μέτρια με την λεκτική ικανότητα, αλλά όχι και με τις μη λεκτικές μετρήσεις της νοημοσύνης. Αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, έρευνα των Petrides, Frederickson και Furnham (2004) έδειξε ότι η διανοητική ευφυΐα έχει μια μέτρια επίδραση στη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδοσης στους διαγωνισμούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education tests). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η σχέση αυτή χρήζει περισσότερης ερευνητικής διερεύνησης και εμπειρικής υποστήριξης.

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται χαμηλά με τη διανοητική ευφυΐα των ατόμων (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002. Mavroveli, Petrides,

Rieffe & Bakker, 2007. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Συγκεκριμένα, οι Mavroveli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007) και Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) υποστηρίζουν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη είναι ασυσχέτιστη ή συσχετίζεται πολύ χαμηλά με την διανοητική ευφυΐα και τις γνωστικές ικανότητες, όπως ακριβώς και κάθε άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Τέλος, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν συσχετίζεται καθόλου με τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000. Richburg & Fletcher, 2002).

1.1.5.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση

Οι έρευνες που επιχειρούν να εξετάσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι αρκετές και παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και τους βαθμούς σε φοιτητές κολεγίου (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden και Dornheim, 1998. Brackett & Mayer, 2003). Κατά τους Brackett, Mayer και Warner (2004) και O'Connor & Little (2003), το MSCEIT μπορεί να προβλέψει τους βαθμούς στο σχολείο σε επίπεδα από $r = 0,14$ έως $r = 0,23$. Σύμφωνα με τους Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden και Dornheim (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει το 10% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι Reiff, Hatzes, Bramel και Gibbon (2001) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Άλλες έρευνες σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε φοιτητές διαπίστωσαν ότι η σχέση της (αντιλαμβανόμενης) συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν μέτρια (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002. Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004, Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004). Κατά Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond και Hogan (2004) και Parker, Summerfeldt, Hogan και Majeski (2004), η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν οι μαθητές.

Υπάρχουν έρευνες οι οποίες παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους μαθήματα. Οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004), σε έρευνά τους σε 650 εφήβους, διαπίστωσαν ότι η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε

έμμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς θετική συσχέτιση εμφανίστηκε με τη βαθμολογία σε ορισμένα μαθήματα και τη γενική βαθμολογία μόνο για τους μαθητές με χαμηλή γνωστική νοημοσύνη. Παρομοίως, οι Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008), σε έρευνά τους σε 139 μαθητές (με μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη), διαπίστωσαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη δεν είχε σχέση με την επίδοση στα εξής μαθήματα: μαθηματικά, επιστήμες, αγγλική γλώσσα και ανάγνωση. Αντίθετα, εμφάνισε μέτρια συσχέτιση με την επίδοση στην ορθογραφία. Κατά τους ερευνητές, η συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι μέτρια, ενώ είναι πιθανό η συσχέτιση αυτή να ισχυροποιείται για συγκεκριμένες ευπαθείς ομάδες μαθητών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχολική επίδοση συνδέεται με επιμέρους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η Πλατσίδου (2005β) διαπίστωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη γενική αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (και τον παράγοντα της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων) και τη σχολική επίδοση. Οι Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen και Stough (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε 209 μαθητές εφηβικής ηλικίας και διαπίστωσαν ότι όσοι μαθητές ήταν ικανοί στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων είχαν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι Laidra, Pullmann και Allik (2007) διαπίστωσαν ότι η προσήνεια (παράγοντας της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης) αποτέλεσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης στην πρωτοβάθμια, αλλά όχι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, υπάρχουν έρευνες που δεν διαπιστώνουν σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση. Η έρευνα των Newsome, Day και Catano (2000) έδειξε ότι δεν υφίσταται καμία σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση. Τέλος, και οι Gil - Olarte, Martin και Brackett (2006) διαπίστωσαν ότι σε 77 έφηβους μαθητές (14 - 17 ετών) η σχέση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση κατέστη στατιστικά μη σημαντική μετά τον έλεγχο των γνωστικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τους Mavroveli, Petrides, Sangareau και Furnham (2009), η φύση της σχέσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης δεν είναι γνωστή, καθώς δεν ξέρουμε αν η καλή ακαδημαϊκή προσαρμογή ενδυναμώνει τις αυτοαντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα ή το αντίθετο.

1.1.5.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία

Τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, η συναισθηματική νοημοσύνη (αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική) έχει μελετηθεί κυρίως σε ενήλικους πληθυσμούς και λιγότερο σε παιδιά και εφήβους.

Όλα τα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2004). Οι Ulutas και Omeroglu (2007) αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ξεκινάει να αναπτύσσεται μετά τη γέννηση του παιδιού, και η πρώτη συναισθηματική επαφή ξεκινά όταν η μητέρα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού. Οι Mayer, Caruso και Salovey (1999), σύγκριναν ένα δείγμα εφήβων (12 - 16 ετών) με ενήλικες (17 - 70 ετών, M.O. = 23) και διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις των ενηλίκων ήταν πολύ καλύτερες. Παρατήρησαν επίσης ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται στα πρώτα χρόνια της νεότητας. Και ο Kafetsios (2004), διαπίστωσε ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα παρουσιάζουν υψηλότερη αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Σε αντίθετα ωστόσο αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin και Salovey (2004), όπου η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, και η Πλατσίδου (2005α), διερευνώντας ένα δείγμα εφήβων 12 - 16 ετών, διαπίστωσε ότι η ηλικία δεν αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα, καθώς η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη δεν μεταβάλλεται σημαντικά ανάμεσα στα 12 έως 16 χρόνια.

Τέλος, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι διαφορετική στα παιδιά και στους ενήλικες (Arsenio, 2003).

1.1.5.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών έχει αποτελέσει και η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι έρευνες που έχουν διερευνήσει αυτή τη σχέση παρουσιάζουν συχνά αντικρουόμενα αποτελέσματα. Υπάρχουν έρευνες που κάνουν λόγο για μη διαφοροποίηση των δύο φύλων στη συναισθηματική νοημοσύνη, και άλλες που αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών. Σε γενικές γραμμές, οι

διαφορές που έχουν παρατηρηθεί ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μικρής έκτασης, και αφορούν ορισμένες επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αρκετές είναι οι έρευνες που διαπιστώνουν την ύπαρξη διαφορών στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα δύο φύλα (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000. Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998. Bar - On, 1997, 2000, στο Πλατσίδου, 2004. Petrides & Furnham, 2000. Mayer, Caruso & Salovey, 1999. Brackett, Mayer, & Warner, 2004. Πλατσίδου, 2005β, Williams, Daley, Burnside και Hammond – Rowley, 2010. Esturgo - Deu & Sala - Roca, 2010). Το μεγαλύτερο πλήθος των ερευνών που διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα κάνουν λόγο για υπεροχή των κοριτσιών στη συναισθηματική νοημοσύνη (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008. Mavroveli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009. Esturgo - Deu και Sala - Roca, 2010. Mavroveli & Sanchez – Ruiz, 2011. Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008. Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001. Schwean, Saklofske, Widdifield - Konkin, Parker & Kloosterman, 2006).

Υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν την ύπαρξη ασυμφωνίας στην αξιολόγηση των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης κυρίως για τις γυναίκες. Για παράδειγμα, οι Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2010) δεν διαπίστωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, σε αντίθεση με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, όπου οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα σκορ. Η υπεροχή των γυναικών στις αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης δείχνει ότι οι γυναίκες υποτιμούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, σε αντίθεση με τους άντρες, που φαίνεται να υπερεκτιμούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Παρόμοια αποτελέσματα σημειώνονται και κατά την εκτίμηση της γνωστικής νοημοσύνης με αυτοαναφορές και αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης (Sanchez - Nulez, Fernandez - Berrocal, Montanes & Latorre, 2008).

Αντίθετα, υπάρχουν έρευνες που δεν διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, ανάμεσα στα δύο φύλα (Chan, 2003. Brackett και Mayer, 2003. Petrides et al., 2006. Mavrovelli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007. Austin, Galloway και Davidson, 2007. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008. Williams, Daley, Burnside & Hammond - Rowley, 2009).

Οι Mavroveli et al (2007, 2008, 2009) επισημαίνουν ότι οι οποιοσδήποτε διαφορές των δύο φύλων σε επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να

εξαλειφθούν από την επίδοση στη συνολική αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Επομένως, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων θεωρούνται στατιστικά μη σημαντικές.

Οι Sanchez - Nulez, Fernandez - Berrocal, Montanes και Latorre (2008), αναφέρουν ότι οι διαφορές των δύο φύλων στη συναισθηματική νοημοσύνη (οι οποίες είναι διακριτές από την παιδική ηλικία) μπορούν να αποδοθούν στην διαφορετική κοινωνικοποίηση και στη διαφορετική συναισθηματική εκμάθηση (οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις).

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική επισκόπηση για το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορούμε να προχωρήσουμε στη διερεύνηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, καθώς και στη μελέτη των συνηθέστερων προβλημάτων ψυχοπαθολογίας των παιδιών της σχολικής ηλικίας. Η απουσία προβλημάτων ψυχοπαθολογίας και η ύπαρξη κοινωνικής συμπεριφοράς και υγιών κοινωνικών σχέσεων αποτελούν ένδειξη καλής προσαρμογής των παιδιών.

1.2. Η ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

1.2.1. Ορισμοί, είδη προσαρμογής και διευκρίνιση βασικών εννοιών

Κατά τον Karl Menninger, η ανθρώπινη συμπεριφορά στοχεύει στην *προσαρμογή* του ατόμου στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα και τη μεγαλύτερη ατομική ευτυχία (στο Herbert, 1998). Η προσαρμογή μπορεί να διακριθεί σε δύο είδη: *ενδοπροσωπική* προσαρμογή και *διαπροσωπική* προσαρμογή (Herbert, 1998). Σύμφωνα με τους Παυλόπουλο, Ντάλλα, Καλογήρου, Θεοδώρου, Μαρκούση και Μόττη - Στεφανίδη (2009), η *ενδοπροσωπική* προσαρμογή (ενδοπροσωπική ισορροπία και λειτουργικότητα των ατόμων) αφορά στην ψυχολογική προσαρμογή και περιλαμβάνει όλους εκείνους τους εσωτερικούς παράγοντες που συνεπάγονται καλή ψυχική υγεία, ψυχολογική ευημερία και προσωπική ικανοποίηση. Αντίστοιχα, η *διαπροσωπική* προσαρμογή (διαπροσωπική ισορροπία και λειτουργικότητα) μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνικο - πολιτισμική προσαρμογή και αφορά κυρίως στον ψυχο - κοινωνικό τομέα: αναφέρεται στην απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών για τη σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων και την ένταξη σε κοινωνικά πλαίσια (για παράδειγμα, οικογενειακό και εργασιακό). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών εστιάζει στις όψεις εκείνες της κοινωνικο - πολιτισμικής προσαρμογής που είναι ορατές και έχουν οικολογική αξία στο σχολικό πλαίσιο.

Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών έχει διάφορες εκφράσεις, ορισμένες από τις οποίες είναι: (α) η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, κατανόησης των προσωπικών ικανοτήτων μέσω της σχολικής επίδοσης και της μάθησης, (β) η ανάπτυξη των προσωπικών κινήτρων, της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, της υποστήριξης από και προς το σχολικό περιβάλλον, (γ) η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και (δ) η αποτελεσματική κοινωνική ανάπτυξη (Anderson, 1982. Fraser και Walberg, 1991. Ματσαγγούρας, 2003. Ματσαγγούρας και Βούλγαρης, 2006. Moos, 1979. Τσιπλητάρης, 2001, στο Χούπας, 2010).

Οι επόμενες ενότητες θα επικεντρωθούν στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς και των προβλημάτων των παιδιών, αντικατοπτρίζοντας έτσι τους στόχους της παρούσας έρευνας, οι οποίοι αφορούν στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν η κοινωνική συμπεριφορά και τα προβλήματα ψυχοπαθολογίας των παιδιών στην καλή προσαρμογή τους.

1.2.2. Κοινωνική συμπεριφορά και σχέσεις με τους συνομηλίκους

Η κοινωνική προσαρμογή των παιδιών περιλαμβάνει μια ποικιλία κοινωνικών και διαπροσωπικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τους McClelland, Morrison και Holmes (2000), η κοινωνική προσαρμογή των παιδιών απαρτίζεται από την *προκοινωνική* ή *κοινωνική συμπεριφορά*, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την κατάλληλη στη σχολική τάξη συμπεριφορά. Το σχολείο αποτελεί τον πρώτο κατεξοχήν κοινωνικό χώρο στον οποίο εισέρχεται το παιδί, και αποτελεί το βασικό χώρο έκφρασης και αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών αποτελεί δείκτη καλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Η κοινωνική προσαρμογή εκλαμβάνεται ως μια πολύπλευρη δομή, καθώς τα άτομα μπορεί να είναι καλά προσαρμοσμένα σε ένα πλαίσιο και λιγότερο καλά προσαρμοσμένα σε ένα άλλο πλαίσιο (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin & Salovey, 2004).

1.2.2.1. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθούν να παρουσιαστούν ορισμένες σχετικές με την κοινωνική προσαρμογή έννοιες, όπως είναι η κοινωνική ικανότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική συμπεριφορά και η κοινωνική επάρκεια.

Ως *κοινωνική ικανότητα* χαρακτηρίζεται η ικανότητα του ατόμου να επιτελεί ένα έργο με αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Merrell και Gimpel (1998, στο Lund & Merrell,

2001). η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στις εξωτερικές κρίσεις του ατόμου αναφορικά με το κατά πόσο είναι ικανό να προσαρμοστεί σε μια σειρά κοινωνικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τους Reschly και Gresham (1981), η κοινωνική ικανότητα αποτελείται από δύο στοιχεία: την προσαρμοστική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Οι Cooper και Fattan (1988) προτείνουν τη διάκριση ανάμεσα σε δύο είδη κοινωνικών ικανοτήτων, στις *διαπροσωπικές ικανότητες* και στις *ικανότητες που σχετίζονται με την εργασία* (work related). Οι διαπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως της θετικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, του συνεργατικού παιχνιδιού, του να μοιράζεται το παιδί, και του σεβασμού προς τα άλλα παιδιά. Αντίστοιχα, οι ικανότητες που σχετίζονται με την εργασία περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως το να υπακούει και να ακολουθεί οδηγίες, να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες, να εκτελεί τις εργασίες που του ανατίθενται και να οργανώνει τα υλικά της εργασίας του. Σε γενικές γραμμές, οι ικανότητες που σχετίζονται με την εργασία αφορούν την ανεξαρτησία, την υπευθυνότητα, την αυτορρύθμιση και τη συνεργατικότητα (Cooper & Fattan, 1991, στο Cooper και Fattan, 1988). Σύμφωνα με τους McClelland, Morrison και Holmes (2000), υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθηση.

Η κοινωνική ικανότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην μελλοντική κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, στην εμφάνιση ψυχοπαθολογίας, στη σχολική ετοιμότητα, στην ακαδημαϊκή επιτυχία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην κοινωνική προσαρμογή. Επομένως, η κοινωνική ικανότητα των παιδιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην γενικότερη προσαρμογή τους.

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τις *κοινωνικές δεξιότητες* ποικίλουν, και δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας σαφής και περιεκτικός ορισμός. Κατά τον MacFall (1982, στο Lund & Merrell, 2001), οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες καθιστούν τα άτομα κοινωνικά επαρκή για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις μιας κοινωνικής περίπτωσης. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε πιο εξειδικευμένες συμπεριφορές, σε αντίθεση με την κοινωνική ικανότητα, που αποτελεί μια πιο γενική έννοια (Lund & Merrell, 2001).

Σύμφωνα με τους Merrell, Sanders και Poppinga (1993), η *κοινωνική ή προκοινωνική συμπεριφορά* (prosocial behavior) αφορά τόσο την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων όσο και την ατομική δραστηριότητα, η οποία έχει ως επακόλουθο ορισμένες κοινωνικές συνέπειες. Σύμφωνα με τους Teodoro, K  ppler, Rodrigues, Martins de Freitas και Haase (2005), η προσαρμοστική κοινωνική συμπεριφορά είναι μια σύνθετη δομή που περιλαμβάνει τόσο

ενδο - ατομικά χαρακτηριστικά (μικροσύστημα), όσο και μεγαλύτερους παράγοντες (μακροσύστημα). Η προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών περιλαμβάνει θετικές συμπεριφορές, όπως είναι ο αλτρουισμός, η συνεργασία και η βοήθεια (στο Cole & Cole, 2001) και συνδέεται με την κοινωνική αποδοχή. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με προκοινωνική συμπεριφορά είναι περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Asher & Coie, 1990, στο Cole & Cole, 2001). Σε αντίθεση με την κοινωνική συμπεριφορά, η αντικοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει παραβίαση των κοινωνικών κανόνων και επιβλαβή συμπεριφορά προς τα άλλα άτομα (Lund & Merrell, 2001).

Η κοινωνική συμπεριφορά έχει συνδεθεί με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα, όπως είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία, η αποδοχή από τους συνομηλίκους, η υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, καθώς και άλλα (επισκόπηση ερευνών στο Lund & Merrell, 2001). Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να αντιμετωπίσουν εξωτερικευμένα προβλήματα (διαταραχή της διαγωγής), προβλήματα πνευματικής υγείας, καθώς και μπορεί να βρεθούν αντιμέτωπα με την εγκατάλειψη του σχολείου.

Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στο σύνολο των δεξιοτήτων που προκύπτουν συλλογικά στην επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία με φίλους (Howes, 1987, στο Cole & Cole, 2001). Κατά τους Cole και Cole (2001), η δεξιότητα διαπραγμάτευσης των κοινωνικών συναλλαγών με τους συνομηλίκους εξαρτάται από την αυξανόμενη ικανότητα ενός παιδιού να καταλαβαίνει το πώς σκέπτονται (*ανάληψη κοινωνικής προοπτικής*) και το πώς νιώθουν (*κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια*) οι άλλοι.

Τέλος, θα αναφερθούμε σε έναν άλλο σημαντικό όρο που σχετίζεται τόσο με την κοινωνική όσο και με την συναισθηματική προσαρμογή. Πρόκειται για την *κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα*, που υποδηλώνει υψηλά επίπεδα ανάπτυξης, τόσο στις κοινωνικές, όσο και στις συναισθηματικές σφαίρες, και την ικανότητα αποτελεσματικής εφαρμογής αυτών των προσόντων στις καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Thompson, 1990, στο Cole & Cole, 2001).

Η Saarni (1990, στο Cole & Cole, 2001) προτείνει εννέα δεξιότητες που συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα, οι οποίες είναι οι εξής: α) επίγνωση της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης, β) ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, γ) ικανότητα να μιλάει κανείς για τα συναισθήματά του με λεξιλόγιο χαρακτηριστικό του πολιτισμού του, δ) ικανότητα ενσυναισθητικής εμπλοκής στα συναισθήματα του άλλου, ε) συνειδητοποίηση ότι μια εσωτερική συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην αντιστοιχεί στην εξωτερική έκφρασή της, στ) επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων

έκφρασης, ζ) ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψη του μοναδικές προσωπικές πληροφορίες για τους άλλους, όταν συμπεραίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση, η) ικανότητα να κατανοεί ότι η έκφραση των συναισθημάτων του μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο και να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός αυτό κατά την παρουσίαση του εαυτού του, και, τέλος, θ) ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές για να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις.

Στο σημείο αυτό θα δοθεί έμφαση στους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών σχολικής ηλικίας, που είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (αποδοχή - απόρριψη και δημοτικότητα) και οι παιδικές φίλεις.

1.2.2.2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους

1.2.2.2.1. Αποδοχή και απόρριψη από τους συνομηλίκους - Η έννοια της δημοτικότητας

Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς και σε καίριες αναπτυξιακές συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά (Parker & Asher, 1987).

Οι εμπειρίες των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους μπορεί να οδηγήσουν σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα: στην αποδοχή και στην απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων. Αυτές οι δύο καταστάσεις σχετίζονται με τις θετικές και αρνητικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Κατά τον Παρασκευόπουλο (1985), η αποδοχή ή απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του σχετίζεται σημαντικά με τα χαρακτηριστικά και την συμπεριφορά του παιδιού, αλλά δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μονόδρομη αιτιώδης σχέση, αλλά ως το αποτέλεσμα μιας αμφίδρομης αλληλεπίδρασης. Η απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι αποτέλεσμα μιας ομάδας χαρακτηριστικών, όπου το καθένα επηρεάζει το παιδί ώστε να συναλλάσσεται με κοινωνικά μη αποδεκτούς τρόπους (Cole & Cole, 2001).

Οι θετικές και αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών συνδέονται με το κοινωνικό στάτους που έχουν αυτά στην ομάδα των συνομηλίκων, και η σύνδεση αυτή είναι διπλής κατεύθυνσης και μακροχρόνια (Zimmer - Gembeck, Geiger & Crick, 2005). Η αποδοχή και η απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους συνδέεται στενά με την έννοια της δημοτικότητας - δημοφιλίας.

Για τον προσδιορισμό της κοινωνικής θέσης (ή του κοινωνικού στάτους) των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων και την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε διάφορες ομάδες

χρησιμοποιούνται οι λεγόμενες *κοινωνιομετρικές τεχνικές*. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές μπορούν να διακριθούν σε δύο είδη: στην μέθοδο των *κοινωνιομετρικών χαρακτηρισμών* ή *διαδικασίας ονομασίας* (sociometric nomination) και στη μέθοδο της *κοινωνιομετρικής κλίμακας κατάταξης - εκτίμησης από τους συνομηλίκους* (rating scale) (Cole & Cole, 2001). Κατά την εφαρμογή της διαδικασίας ονομασίας τα παιδιά καλούνται να κατονομάσουν τους συμμαθητές με τους οποίους είναι φίλοι ή θα ήθελαν να κάθονται, να παίζουν και να συνεργάζονται μαζί τους. Αντίστοιχα, με τις κλίμακες κατάταξης ζητείται από τα παιδιά να ταξινομήσουν το ένα το άλλο σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, όπως το αν είναι δημοφιλή ή επιθυμητά σε μια ομάδα.

Ένα από τα επικρατέστερα συστήματα ταξινόμησης των παιδιών σε ομάδες ανάλογα με τη δημοτικότητά τους είναι των Asher και Coie (στο Cole & Cole, 2001):

- α) Δημοφιλή παιδιά: είναι εκείνα που ονομάζονται πιο συχνά ως επιθυμητά από τα άλλα μέλη της ομάδας ή που δέχονται την υψηλότερη κατάταξη από τους φίλους τους.
- β) Απορριπτόμενα παιδιά: είναι εκείνα που ονομάζονται σπανιότερα ως επιθυμητά και πολύ συχνά ως ανεπιθύμητα από τους συνομηλίκους τους. Τα αντιπαθούν ενεργά.
- γ) Παραμελημένα παιδιά: είναι εκείνα που το όνομά τους εμφανίζεται σπανίως είτε θετικά είτε αρνητικά. Αυτά τα παιδιά φαίνεται πως οι συνομήλικοι μάλλον τα αγνοούν παρά τα αντιπαθούν.
- δ) Αμφιλεγόμενα παιδιά: είναι εκείνα που κατονομάζονται εξίσου ως επιθυμητά και ως ανεπιθύμητα.

Σύμφωνα με τους Parkhurst και Hormeyer (1998), η δημοτικότητα μπορεί να διαχωριστεί σε δύο είδη: κοινωνιομετρική δημοτικότητα (το να είναι κάποιος αρεστός από τα άλλα άτομα) και αντιλαμβανόμενη δημοτικότητα (κοινωνική επικράτηση, επιρροή και κύρος στην ομάδα των συνομηλίκων).

1.2.2.2.2. Φιλικές σχέσεις των παιδιών

Ο Sullivan (1953) (στο Αναγνωστάκη, 2008) όρισε την παιδική φιλία ως τη στενή, αμοιβαία διαπροσωπική σχέση και διατύπωσε την άποψη της αναγκαιότητας της φιλίας για τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων, τονίζοντας ότι χωρίς φιλικές σχέσεις οι πιθανότητες για επιτυχημένη ανάπτυξη ενός παιδιού μειώνονται. Κατά την αλληλεπίδραση με τους φίλους τους, τα παιδιά αποκτούν ένα ρεπερτόριο αποτελεσματικών κοινωνικών συμπεριφορών, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους και βελτιώνουν τυχόν προβληματικές συμπεριφορές. Επιπλέον, τα παιδιά, προκειμένου να διατηρήσουν τις φιλικές τους σχέσεις,

αποβάλλουν τον εγωισμό, αναπτύσσουν συμπεριφορές ισότητας και διαχειρίζονται τις συγκρούσεις πιο αποτελεσματικά (Hartup, 1998). Επομένως, σύμφωνα με τον Sullivan, οι φιλικές σχέσεις έχουν θεραπευτική αξία.

Η ύπαρξη αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού μεταξύ δύο παιδιών αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την φιλία. Η προϋπόθεση αυτή περιλαμβάνει τα εξής: α) δύο παιδιά αποκαλούν το ένα το άλλο ως φίλο τους, β) αλληλεπιδρούν συχνά, και, γ) προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του συντρόφου τους (Ladd & Kochenderfer, 1996, στο Αναγνωστάκη, 2008).

Η υποστήριξη που λαμβάνει κάποιος από τους φίλους τους σχετίζονται με δύο σημαντικά αποτελέσματα: α) να αισθάνεται καλά με τον εαυτό του, να έχει κοινωνική συμπεριφορά και να διαμορφώσει ελκυστική εικόνα για τον εαυτό του, και, β) να είναι επιτυχημένος στις μελλοντικές του σχέσεις, κυρίως στις ρομαντικές σχέσεις (Hartup, 1993).

Οι Newcomb και Bagwell (1996, στο Αναγνωστάκη, 2008) αναφέρουν ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κοινωνικές σχέσεις στους εξής τομείς: στη θετική αλληλεπίδραση, στην επίλυση των συγκρούσεων και στην ισότητα μεταξύ των εμπλεκομένων μερών.

Κατά τους Pellegrini και Blatchford (2000) (στο Αναγνωστάκη, 2008), η σημασία των φιλικών σχέσεων των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου έγκειται στα εξής σημεία:

α) Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων: Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας.

β) Πηγή πληροφοριών: Μέσω της συνεργασίας τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και γίνονται περισσότερο δημιουργικοί. Επομένως, η φιλία επιδρά θετικά και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

γ) Συναισθηματική υποστήριξη: Οι φίλοι είναι πηγή συναισθηματικής στήριξης απέναντι σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος.

δ) Προσαρμογή στο σχολείο: Οι φιλικές σχέσεις συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο.

ε) Μελλοντικές σχέσεις: Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθούν οι μετέπειτα σχέσεις των παιδιών και λειτουργούν ως πρότυπο για αυτές.

Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους είναι πολύ σημαντικές για την συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά που έχουν τουλάχιστον ένα φίλο έχουν λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας, και παρουσιάζουν καλύτερη ψυχοκοινωνική και σχολική προσαρμογή (Αναγνωστάκη, 2008). Επίσης, οι φιλικές σχέσεις επηρεάζουν την

ψυχολογική ευημερία, την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Vandell & Hembree, 1994). Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από μεγάλη οικειότητα, η οποία φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα του παιδιού και στη γενικότερη προσαρμογή του (Buhrmester, 1990).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στη σημασία που έχει η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών. Σύμφωνα με τους Parker και Asher (1993), η «κακής ποιότητας» φιλικές σχέσεις στην παιδική ηλικία συνοδεύονται από συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráρεσκείας. Επίσης, η κακή ποιότητα των φιλικών σχέσεων των παιδιών επηρεάζει τη σχολική τους προσαρμογή. Όπως αναφέρει η Αναγνωστάκη (2008), τα παιδιά με κακή ποιότητα φιλικών σχέσεων επενδύουν λιγότερο στη σχολική μάθηση και παρουσιάζουν περισσότερες διαταρακτικές συμπεριφορές.

Εν κατακλείδι, οι φιλίες και οι θετικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στα προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Στην επόμενη ενότητα εξετάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν το ρόλο της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών στη γενικότερη προσαρμογή τους.

1.2.2.2.3. Επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων

Υπάρχει μεγάλο πλήθος ερευνών που επιχειρούν να εξετάσουν την επίδραση που έχει η αποδοχή - απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους και η κοινωνιομετρική τους θέση στην προσαρμογή τους.

Οι καλές σχέσεις, η φήμη και το στάτους των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην καλή μελλοντική τους προσαρμογή και στην εμφάνιση λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς (Parker & Asher, 1987. Zimmer - Gembeck, Geiger & Crick, 2005. Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990. Panacek και Dunlap, 2003).

Τα δημοφιλή παιδιά με υψηλό κοινωνικό στάτους αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο, επιτυγχάνουν καλύτερες βαθμολογίες στα τεστ νοημοσύνης και επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Green et al, 1980. Newcomb et al, 1993. Sroufe et al, 1993, στο Cole & Cole, 2001). Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με τον άποψη του Wentzel (1991, 1993), ότι οι κοινωνικές ικανότητες των παιδιών συνδέονται με τη σχολική τους προσαρμογή, καθώς η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους

συνομηλίκους τους διευκολύνουν τη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τη μάθηση και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Οι Parker, Rubin, Price και DeRosier (1995, σελ. 96) αναφέρουν ότι τα παιδιά που είναι επιτυχημένα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν προσαρμοστικές και ψυχολογικά υγιείς συμπεριφορές, ενώ τα παιδιά που αποτυγχάνουν να προσαρμοστούν στην ομάδα των συνομηλίκων βρίσκονται σε κίνδυνο για μη προσαρμοστικές συμπεριφορές.

Η απόρριψη των παιδιών έχει συνδεθεί κατά καιρούς με την κακή προσαρμογή τους. Οι μη αποτελεσματικές σχέσεις και απόρριψη των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την σχολική, κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή, και γενικότερα την καθημερινή τους ζωή (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994).

Έρευνα των McClelland, Morrison και Holmes (2000) έδειξε ότι τα παιδιά με φτωχές κοινωνικές ικανότητες είχαν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης, περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, περισσότερα ιατρικά προβλήματα (για παράδειγμα, ακουστικά προβλήματα και προβλήματα ομιλίας) και χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Η απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους και το χαμηλό κοινωνικό στάτους συνδέονται με την εμφάνιση εσωτερικευμένων διαταραχών και συναισθηματικών προβλημάτων (όπως είναι διαταραχή άγχους, η δυσθυμία, η καταναγκαστική διαταραχή και η αγοραφοβία), με την ψυχολογική αστάθεια, την έλλειψη προσοχής, την εμφάνιση μοναξιάς και περισσότερων καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Rubin, Hymel & Mills, 1989. Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992. Hogg, Lalande & Leadbeater, 2008).

Η απόρριψη των παιδιών από τους συμμαθητές τους οδηγεί και στην εκδήλωση εξωτερικευμένων αρνητικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση, σε μαθησιακές δυσκολίες, σε περισσότερες απουσίες από το σχολείο, σε εγκατάλειψη του σχολείου, σε αντικοινωνική συμπεριφορά, σε περισσότερη σωματική επιθετικότητα καθώς και σε παραβατικότητα - εγκληματικότητα στην ενήλικη ζωή, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε συλλήψεις (Ollendick, Weist, Borden & Greene, 1992. DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994. Tomada & Schneider, 1997. McClelland, Morrison & Holmes, 2000. Laird et al, 2001, στο Dodge & Pettit, 2003. Zimmer - Gembeck, Geiger & Crick, 2005. Pedersen, Vitaro, Barker & Borge, 2007). Έρευνα των Merrell, Sanders και Poppinga (1993) έδειξε ότι τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν

περισσότερα κοινωνικά προβλήματα, συγκρινόμενα και με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και με νοητική υστέρηση.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα απορριπτικά - επιθετικά παιδιά είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε παράνομες δραστηριότητες και να έρθουν αντιμέτωπα με το νόμο, και να περάσουν κάποιο χρονικό διάστημα σε ψυχιατρική πτέρυγα, ενώ τα απορριπτικά - μη επιθετικά παιδιά έχουν αρνητικότερες αυτοαντιλήψεις και αξιολογούν τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανούς και άξιους (Ladd & Burgess, 1999, Rubin, Bucowski & Parker, Verschueren & Marcoen, 2002, στο Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Σε έρευνά τους, οι Ollendink, Weisk, Borden και Green (1992) βρήκαν ότι το 25% των παιδιών που βίωσαν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους εγκατέλειψαν το σχολείο, σε αντίθεση με το 8% των παιδιών οι οποίοι δεν είχαν εμπειρίες απόρριψης και εγκατέλειψαν το σχολείο.

Οι Panacek και Dunlap (2003) διερεύνησαν την κοινωνική ζωή των παιδιών με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αυτά έχουν λιγότερες ικανότητες να εμπλακούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και έχουν μικρότερο κοινωνικό δίκτυο (το οποίο περιλαμβάνει μικρότερο αριθμό παιδιών).

Τα παραμελημένα παιδιά είναι λιγότερο κοινωνικά από τα συνομήλικά τους παιδιά. Οι Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout και Hartup (1992) έδειξαν ότι τα παραμελημένα παιδιά, συγκρινόμενα με τα απορριπτόμενα παιδιά, αποδίδουν καλύτερα ακαδημαϊκά, είναι πιο ενδοτικά στο σχολείο, είναι περισσότερο αρεστά στους δασκάλους τους, ενώ έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Wentzel & Asher, 1995, στο Cole & Cole, 2001). Αναφορικά με τα αμφιλεγόμενα παιδιά, αυτά μπορεί να είναι περισσότερο επιθετικά, καταφέρνουν ωστόσο να αντισταθμίσουν την επιθετικότητά τους με την ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Newcomb et al, 1993, στο Cole & Cole, 2001).

Τα παραπάνω ευρήματα τονίζουν τη σημασία της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων και της κοινωνικής συμπεριφοράς στην γενικότερη προσαρμογή τους. Στο σημείο αυτό μπορούμε να προχωρήσουμε στην περιγραφή των συνηθέστερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, και να αναφερθούμε στις επιπτώσεις που έχει η ύπαρξή τους στην προσαρμογή των παιδιών.

1.2.3. Προβλήματα παιδιών σχολικής ηλικίας

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας, και τα οποία αποτελούν ένδειξη κακής ψυχο - κοινωνικής προσαρμογής. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι οι σύγχρονοι ορισμοί της ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν όχι μόνο την απουσία προβλημάτων ή διαταραχών, αλλά και την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που επιδρούν στη θετική προσαρμογή, στην ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία (Meyers & Meyers, 2003).

1.2.3.1. Κριτήρια καθορισμού και οριοθέτηση της προβληματικής συμπεριφοράς

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό της ομαλής και της παθολογικής συμπεριφοράς είναι δύο ειδών: στατιστικά και λειτουργικά.

A) Στατιστικά κριτήρια

Όσο περισσότερο αποκλίνει μια συμπεριφορά από τον μέσο όρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο πιο προβληματική θεωρείται. Τα στατιστικά κριτήρια είναι τα ακόλουθα: α) καταλληλότητα συμπεριφοράς για την ηλικία του παιδιού, β) διάρκεια συμπεριφοράς, γ) ρόλος συνθηκών ζωής και κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του παιδιού, δ) έκταση δυσκολίας και συνύπαρξη με άλλες δυσκολίες, ε) είδος δυσκολίας προσαρμογής, στ) σοβαρότητα και συχνότητα δυσκολίας προσαρμογής, ζ) αλλαγή στη ζωή του παιδιού, και, η) περιβάλλον εκδήλωσης συμπεριφοράς.

B) Λειτουργικά κριτήρια

Οι τομείς που εκλαμβάνονται ως λειτουργικά κριτήρια για τη διαφοροποίηση της προβληματικής από την ομαλή συμπεριφορά είναι οι εξής: α) νοημοσύνη (όταν η συμπεριφορά παρεμποδίζει την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών), β) διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις (ποιότητα και ποσότητα των σχέσεων του παιδιού με σημαντικά πρόσωπα της ζωής του), γ) συναίσθημα (εμφάνιση υψηλής εντάσεως συναισθήματα ή συναισθηματική ανεπάρκεια), δ) αυτοαντίληψη (τρόπος αντίληψης του

εαυτού - δυσκολία να γνωρίσει τον εαυτό), και, ε) αυτοέλεγχος (έλλειψη αυτοελέγχου ή υπερβολικός αυτοέλεγχος) (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Ως «δυσκολία προσαρμογής» ορίζεται η ακατάλληλη, αναποτελεσματική και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού και του εφήβου να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Οι δυσκολίες προσαρμογής καθιστούν συμπεριφορές οι οποίες παρεμποδίζουν τη λειτουργικότητα του παιδιού, και κατ' επέκταση την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική του προσαρμογή (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Και σύμφωνα με τον Herbert (1998), το άτομο το οποίο δεν κατορθώνει να αναπτύξει τη διττή προσαρμογή (ενδοπροσωπική - διαπροσωπική) θεωρείται απροσάρμοστο - προβληματικό.

Η δυσκολία προσαρμογής συνδέεται με τους εξής παράγοντες: την υποκειμενική ενόχληση ή δυσφορία, την έκπτωση της λειτουργικότητας σε έναν ή περισσότερους τομείς και την καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Ως προς τη διαφοροποίηση των προβλημάτων ψυχοπαθολογίας, αυτά μπορούν να ενταχθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα εξωτερικευμένα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα χαρακτηρίζονται από συμπεριφορές που είναι επιβλαβείς για τους άλλους ή από διαταρακτικές συμπεριφορές, όπως είναι η παρορμητικότητα, η ανυπακοή, η καταστροφική συμπεριφορά και η υπερκινητικότητα. Αντίθετα, τα εσωτερικευμένα προβλήματα σχετίζονται με συναισθήματα και διαθέσεις όπως: θλίψη, ενοχή και ανησυχία, εσωστρέφεια, και σωματικές ενοχλήσεις (Henricsson & Rydell, 2006).

Η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στην μελέτη διαταραχών της συμπεριφοράς, όπως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, τις συναισθηματικές δυσκολίες και τις διαταραχές διαγωγής. Σύμφωνα με τους Kovacs και Devlin (1998, στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001), οι διαταραχές διαγωγής εντάσσονται στα εξωτερικευμένα προβλήματα, ενώ οι διαταραχές συναισθήματος στα εσωτερικευμένα προβλήματα. Κατά τον Achenbach (2002), και τα εξωστρεφή και τα εσωστρεφή παιδιά εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ και οι δύο ομάδες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα την ανεπαρκή κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Σύμφωνα με μια άλλη ταξινόμηση (Herbert, 1998), τα προβλήματα των παιδιών μπορούν να ενταχθούν σε μια από τις εξής δύο κατηγορίες - σύνδρομα: α) αντικοινωνική συμπεριφορά και β) υπερβολική αναστολή - νεύρωση. Το σύνδρομο της υπερβολικής

αναστολής - νεύρωσης περιλαμβάνει τις εξής μορφές παθολογικής συμπεριφοράς: συναισθήματα κατωτερότητας, έλλειψη αυτοπεποίθησης, κοινωνική απομόνωση, αδυναμία του παιδιού να νιώθει χαρά, κατάθλιψη, επιφυλακτικότητα, υπερευαίσθησία, νωθρότητα, αδιαφορία και αφηρημάδα. Κεντρικό συναίσθημα σε αυτή την κατηγορία φαίνεται πως είναι η εσωτερική ανασφάλεια του παιδιού. Αντίθετα, το σύνδρομο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται κυρίως από το στοιχείο της επιθετικότητας, του μειωμένου αυτοελέγχου και της ανοιχτής περιφρόνησης προς κάθε μορφή εξουσίας.

Τα παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν κάποια από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) αδυναμία για μάθηση, η οποία δεν οφείλεται σε προβλήματα υγείας, διανοητικές ή αισθητηριακές διαταραχές, β) αδυναμία σύναψης και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, γ) ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς - συναισθηματικών αντιδράσεων κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αλληλεπίδρασης, δ) γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχίας, καταθλιπτικής διάθεσης, ε) τάση για εκδήλωση φυσιολογικών συμπτωμάτων ή φόβων (Young, Marchant & Wilder, 2004. Kauffman, 2000, στο Κουρκούτας, 2007).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Τα αγόρια φαίνεται να υπερέχουν στην εμφάνιση προβλημάτων. Τα κορίτσια εμφανίζουν σημαντικά περισσότερο διαταραχές συναισθήματος, ενώ τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Harris, Tyre & Wilkinson, 1993. Rutter, Tizard & Whitmore, 1970. Rutter & Garmezy, 1983, στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001). Αυτή η διαφορά στα δύο φύλα παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001). Η έρευνα τους έδειξε ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν στα αγόρια περισσότερα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητας και προβλήματα διαγωγής, ενώ στα κορίτσια, παρατηρήθηκαν περισσότερες διαταραχές συναισθήματος, όχι όμως με την ίδια συνέπεια.

Ως προς την σχέση των προβλημάτων και της ηλικίας των παιδιών, οι έρευνες παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Ορισμένες έρευνες αναφέρουν πως η ηλικία αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα των προβλημάτων, ενώ άλλες αναφέρουν πως δεν ισχύει κάτι τέτοιο (επισκόπηση ερευνών στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001). Για παράδειγμα, έρευνα σε 1308 παιδιά και εφήβους στη Σουηδία έδειξε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά σημείωσαν υψηλότερη κοινωνική προσαρμογή, αλλά και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Larsson & Frisk, 1999). Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών συνδέεται

με την χαμηλή σχολική επίδοση, την κακή σχολική προσαρμογή και την κοινωνική τους συμπεριφορά (Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001.-Henricsson & Rydell, 2006).

Τα πιο γνωστά ερωτηματολόγια μέτρησης της προβληματικής συμπεριφοράς είναι: α) η κλίμακα μέτρησης *Child Behaviour Checklist (CBCL*, Achenbach & Edelbrock, 1983), που περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες προβληματικής συμπεριφοράς: εσωτερικευμένα προβλήματα (συστολή, σωματικά παράπονα-ενοχλήσεις, συμπτώματα κατάθλιψης/ άγχους), εξωτερικευμένα προβλήματα (παραβατικότητα και επιθετικότητα) και μικτά προβλήματα (κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα προσοχής και προβλήματα σκέψης) (Larsson & Frisk, 1999), β) το *Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής συμπεριφοράς (ΕΣΠΣ*, Rutter, 1967), που περιλαμβάνει τέσσερα σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς (Αντικοινωνική συμπεριφορά, Υπερβολική αναστολή - νεύρωση, Ανεπάρκεια - ανωριμότητα, Ψυχοσωματικό σύνδρομο), και, γ) Το *Ερωτηματολόγιο Διαπροσωπικής και Ενδοπροσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*, που περιλαμβάνει τρία σύνδρομα ενδοπροσωπικής προσαρμογής (άγχος-δυσθυμία-ψυχαναγκασμός/ μοναχικότητα-βραδυψυχισμός/ ψυχοσωματικές διαταραχές) και δύο σύνδρομα διαπροσωπικής προσαρμογής (επιθετικότητα/ παραβατικότητα).

1.2.3.2. Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά

Στο σημείο αυτό θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στα συνηθέστερα προβλήματα που εμφανίζονται στα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας, και στη μελέτη των οποίων επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα.

1.2.3.2.1. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή οργανικής αιτιολογίας, που επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργικότητα του ατόμου και προκαλεί σοβαρές και επίμονες δυσκολίες στο ίδιο το παιδί αλλά και στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Τρία είναι τα κύρια συστατικά που συνιστούν αυτή τη διαταραχή: υπερδραστικότητα - υπερκινητικότητα (βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση), απροσεξία ή έλλειψη προσοχής (αδυνατούν να διατηρήσουν την προσοχή τους σ' ένα κατάλληλο για την ηλικία τους επίπεδο) και παρορμητικότητα (δρουν χωρίς να σκέφτονται) (Wenar & Kerig, 2000. Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Για να δοθεί η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ σε ένα παιδί πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια στις εξής τρεις κατηγορίες (DSM-IV): ηλικία έναρξης (πριν από το 7^ο έτος), διάρκεια των συμπτωμάτων (τουλάχιστον για 12 μήνες) και πλαίσιο εμφάνισης των συμπτωμάτων (περισσότερα από ένα πλαίσια, για παράδειγμα στο σχολείο και στο σπίτι) (Wenar & Kerig, 2000).

Η διαταραχή αυτή μπορεί να διακριθεί σε τρεις κύριους τύπους: στον τύπο έλλειψης προσοχής (ή απρόσεκτο τύπο), στον τύπο υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας (ή υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο) και στον συνδυασμένο τύπο.

Η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται συνήθως στο 3 - 5 % του μαθητικού πληθυσμού, ενώ το ποσοστό αυτό μπορεί να αυξηθεί όταν οι εκτιμήσεις γίνονται από γονείς και δασκάλους (Καλαντζή - Αζίζι & Μπεξεβέγκης, 2000). Οι έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώνουν την ύπαρξη διαφυλικών διαφορών, υπέρ των αγοριών, καθώς αυτά εμφανίζουν τη διαταραχή έξι φορές πιο συχνά.

Η ΔΕΠ-Υ συνεμφανίζεται πολλές φορές με άλλες διαταραχές (συννοσηρότητα), μεταξύ των οποίων συνηθέστερες είναι η διαταραχή της διαγωγής, οι αγχώδεις διαταραχές, οι διαταραχές της διάθεσης, οι μαθησιακές δυσκολίες και το σύνδρομο Tourette (Wenar & Kerig, 2000. Καλαντζή - Αζίζι & Μπεξεβέγκης, 2000).

Σύμφωνα με το DSM-IV, η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια «διαταραχή διαταρακτικής συμπεριφοράς», καθώς «τα συμπτώματά της διαταράσσουν το συγκεκριμένο δούναι - λαβείν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Wenar & Kerig, 2000, σελ. 259), και επηρεάζουν τις σχέσεις των παιδιών με το οικογενειακό περιβάλλον και με την ομάδα των συνομηλίκων. Σύμφωνα με τους Hinshaw et al (1997), η ακατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να οδηγήσει σε απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ η κατάλληλη διαπαιδαγώγηση αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες να βελτιωθούν οι κοινωνικές τους ικανότητες και η κοινωνική τους συμπεριφορά (στο Wenar & Kerig, 2000). Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ επηρεάζει τη επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Wenar & Kerig, 2000). Σύμφωνα με τον Hinshaw (1994), δεν φαίνεται να υπάρχει μόνο μια αιτία πίσω από την ανάπτυξη της ΔΕΠ-Υ (στο Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Τέλος, σύμφωνα με τις Καλαντζή - Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2005), το «τελικό προϊόν των προβλημάτων που εκδηλώνει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν οφείλεται μόνο σε κάποια αρχική νευροφυσιολογική βάση, αλλά είναι το αποτέλεσμα όλων των ψυχοκοινωνικών επιδράσεων που θα δεχθεί το άτομο (διαπαιδαγώγηση, είδος και τύποι ενισχύσεων, σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, περισσότερο ή λιγότερο επιτυχείς παρεμβατικές προσπάθειες κ.λπ.)» (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005, σελ. 234).

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα έχει διερευνηθεί σε σχέση με την συναισθήματα και την συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Σύμφωνα με τους Hinshaw και Melnick (1995), τα επιθετικά παιδιά και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και επιθετικότητα ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τις συναισθηματικές τους ικανότητες, γεγονός που εξηγεί και την απόρριψη των παιδιών αυτών από την ομάδα των συνομηλίκων. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με την αναγνώριση των συναισθηματικών τους καταστάσεων και τη σύνδεση των συναισθηματικών τους καταστάσεων με τις εκφράσεις του προσώπου ή με την πραγματική συμπεριφορά (επισκόπηση ερευνών στο Melnick & Hinshaw, 2000).

Έρευνα των Melnick και Hinshaw (2000), σε 79 παιδιά (ηλικίας 6 - 12 ετών) με ΔΕΠ-Υ ή/ και προβλήματα διαγωγής έδειξε ότι τα παιδιά (αγόρια) με ΔΕΠ-Υ που παρουσίαζαν επιθετικότητα είχαν σημαντικά λιγότερες ικανότητες ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων, σε σχέση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χωρίς επιθετικότητα και με την ομάδα ελέγχου (παιδιά χωρίς διάγνωση). Επομένως, τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και επιθετικότητα σχετίζονται με τις δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων.

Μεγάλος αριθμός ερευνών επικεντρώνεται στη μελέτη των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στη ρύθμιση των συναισθημάτων - συναισθηματικών αντιδράσεων, στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στην μεγάλη ένταση των συναισθημάτων, και τη σύνδεση τους με τα συμπτώματα της διαταραχής (Moon, Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001. Jensen & Rosen, 2004. Crundwell, 2005. Kats - Gold, Besser & Priel, 2007). Επίσης, πολλές έρευνες διαπιστώνουν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς και εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα (Kats - Gold, Besser & Priel, 2007. Moon, Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001. Bohlin & Janols, 2004). Σύμφωνα με τον Crundwell (2005), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στη ρύθμιση των συναισθημάτων καθώς και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν αποτελούν το μηχανισμό της σύνδεσης της διαταραχής με άλλα προβλήματα.

1.2.3.2.2. Συναισθηματικές δυσκολίες

Όπως έχει τονιστεί και παραπάνω, οι συναισθηματικές δυσκολίες συγκαταλέγονται στα εσωτερικευμένα προβλήματα. Ως αποκλίσεις εσωτερικευμένης συμπεριφοράς μπορούν να θεωρηθούν το άγχος και οι φοβίες, η ανησυχία, η συστολή, η ντροπαλότητα και η εσωστρέφεια (κοινωνικές αναστολές), η απόσυρση και η απομόνωση, οι καταναγκασμοί, η

κατάθλιψη και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005. Wenar & Kerig, 2000).

Οι αγχώδεις διαταραχές είναι μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από έντονο, χρόνιο άγχος και από ποικίλες δυσκολίες. Το άγχος αποτελεί μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος (Beck, 1987. Lazarus, 1966, 1991, στο Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Οι πιο συνήθεις τρόποι εμφάνισης του άγχους στα παιδιά αποτελούν: η μη συμμετοχή στη σχολική τάξη, η εύκολη διάσπαση της προσοχής του, η αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την εμπλοκή του στις σχολικές δραστηριότητες, η στεναχώρια για την επίδοσή του και για τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Επισκόπηση ερευνών αναφέρει ποσοστά άγχους στο γενικό πληθυσμό από 5 - 17%, ενώ για τις ειδικές φοβίες το ποσοστό αυτό αποτελεί το 2 - 4% (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Για παράδειγμα, ο Anderson (1994, στο Wenar & Kerig, 2000) αναφέρει ότι οι αγχώδεις διαταραχές απαντώνται στο 7,3% του γενικού πληθυσμού, με τα κορίτσια να έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν κάποια αγχώδη διαταραχή (Lewinsohn et al, 1998, στο Wenar & Kerig, 2000). Επίσης, οι αγχώδεις διαταραχές συνεμφανίζονται μεταξύ τους σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ λιγότερο συχνά συνεμφανίζονται με κάποια συναισθηματική διαταραχή (κατάθλιψη) και με προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ποσοστά άγχους στο γενικό πληθυσμό των παιδιών κυμαίνονται από 5 - 17% (επισκόπηση ερευνών στο Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Οι αγχώδεις διαταραχές περιλαμβάνουν τις ειδικές φοβίες, τη σχολική φοβία, την κοινωνική φοβία, το άγχος αποχωρισμού, τη διαταραχή πανικού, την ιδεοληπτική - καταναγκαστική διαταραχή, το γενικευμένο άγχος και τη διαταραχή μετά από ψυχοτραυματικό - μετατραυματικό στρες (Wenar & Kerig, 2000. Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Σύμφωνα με το DSM-IV, οι *διαταραχές του Καταθλιπτικού Φάσματος* μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες: α) διαταραχή της προσαρμογής με καταθλιπτική διάθεση, β) δυσθυμική διαταραχή, γ) μείζων κατάθλιψη και δ) διπολική διαταραχή (Wenar & Kerig, 2000).

Υπάρχουν ερευνητές που πιστεύουν ότι η κατάθλιψη δεν εμφανίζεται στην παιδική ηλικία. Ωστόσο, μεγάλος αριθμός ερευνών αποδεικνύει ότι η παιδική κατάθλιψη μοιάζει σημαντικά με την κατάθλιψη των ενηλίκων, καθώς έχει τα ίδια κύρια συμπτώματα, μπορεί να διαγνωστεί με τα ίδια κριτήρια και μπορεί να ανιχνευτεί με τα ίδια διαγνωστικά εργαλεία

(Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Τα καταθλιπτικά συμπτώματα των παιδιών σχολικής ηλικίας μοιάζουν αρκετά με εκείνα των ενηλίκων, με τα κορίτσια να έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα αγόρια να εμφανίσουν κατάθλιψη. Ως προς τα ποσοστά εμφάνισης της διαταραχής, δεν υπάρχει μια σαφής εικόνα. Επισκόπηση μελετών δείχνει ότι 4 - 6% των παιδιών αντιμετωπίζει κατάθλιψη (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Και στην περίπτωση της κατάθλιψης υπάρχει μεγάλο ποσοστό συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές. Τα ποσοστά συνεμφάνισης της κατάθλιψης με τις αγχώδεις διαταραχές κυμαίνονται από 60% έως 70% (Wenar & Kerig, 2000). Επίσης, η κατάθλιψη μπορεί να συνοδεύεται και από εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως είναι η διαταραχή της διαγωγής και η επιθετική συμπεριφορά.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της κατάθλιψης στη μέση παιδική ηλικία είναι τα εξής: ψυχοσωματικά συμπτώματα, προβλήματα διατροφής και ύπνου, απόσυρση, διαταραγμένες σχέσεις με συνομηλίκους, ελλείμματα σε γλωσσικό επίπεδο, χαμηλή σχολική επίδοση, ευερεθιστότητα, και ορισμένες φορές διασπαστική συμπεριφορά (επισκόπηση ερευνών στο Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Αναφορικά με τα ποσοστά εμφάνισης της κατάθλιψης στο παιδικό και εφηβικό πληθυσμό, δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα.

Το άγχος και η κατάθλιψη αποτελούν διαταραχές εσωτερίκευσης, που συνδέονται με μια εξελικτική σχέση (Kovacs & Devlin, 1998, στο Wenar & Kerig, 2000). Ωστόσο, αποτελούν δύο διακριτές διαταραχές που μοιράζονται το κοινό χαρακτηριστικό του αρνητικού συναισθηματικού τόνου (Wenar & Kerig, 2000). Σύμφωνα με τις Καλαντζή - Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2005), η απουσία θετικής συναισθηματικής διάθεσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διάκριση των δύο διαταραχών (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Οι αγχώδεις διαταραχές έχουν συσχετιστεί με αρνητικές επιδράσεις στην ψυχοκοινωνική λειτουργία και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, και συνδέονται με μια σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως είναι: χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλά επίπεδα φόβου και ανησυχίας, σωματικές ενοχλήσεις, συμπεριφορές αποφυγής, ένταση, δυσάρεστα αρνητικά συναισθήματα, κατάθλιψη, χαμηλή ψυχολογική ευημερία, αυξημένος κίνδυνος για φυσικές ασθένειες, καθώς και άλλες μορφές ψυχοπαθολογίας (Costello, Egger, & Angold, 2005. Last, Hansen, & Franco, 1997. Woodward & Fergusson, 2001, στο Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010).

Κατά τους Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman και Youngstrom (2001), οι εσωτερικευμένες διαταραχές χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η ανησυχία, άγχος, η ενοχή, η ντροπή και η θλίψη. Συγκεκριμένα, το άγχος έχει μελετηθεί σε

σχέση με τη λειτουργία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη μοντέλων, σύμφωνα με τα οποία τα αγχώδη παιδιά υποφέρουν ταυτόχρονα από αυξημένη αρνητική συναισθηματική δραστηριότητα και από ελλείμματα στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων (Hannesdottir & Ollendick, 2007. Mennin, Holaway, Fresco, Moore, & Heimberg, 2007. Suveg & Zeman, 2004. Thompson, 2001, στο Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010). Επίσης, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα αγχώδη παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον έλεγχο του κέντρου της προσοχής, το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Lonigan, Vasey, Phillips, & Hazen, 2004. Muris, Meesters, & Rompelberg, 2007, στο Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010).

Σύμφωνα με τους Carthy, Horesh, Apter, Edge και Gross (2010), τα αγχώδη άτομα εμφανίζουν συναισθηματική υπερδραστηριότητα, που είναι αποτέλεσμα των έντονων και συχνών αρνητικών ανταποκρίσεων στον αντιλαμβανόμενο κίνδυνο, και έχει τις βάσεις της στη διεργασία των αντιλαμβανόμενων ως απειλητικών πληροφοριών (Beck, Emery & Greenberg, 1985. Wilson, MacLeod, Mathews & Rutherford, 2006, στο Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010).

1.2.3.2.3. Διαταραχές διαγωγής

Οι εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς των παιδιών (διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς - διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά) μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ξεχωριστές κλινικές κατηγορίες: στις διαταραχές της συμπεριφοράς ή διαταραχές της διαγωγής και στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005. Wenar & Kerig, 2000).

Σύμφωνα με μια άλλη ταξινόμηση, οι διασπαστικές συμπεριφορές της σχολικής ηλικίας είναι οι εξής: τα συμπεριφορικά προβλήματα ή προβλήματα διαγωγής, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2001, στο Κουρκούτας, 2007).

Κατά τους Esturgo - Deu και Sala - Roca (2010), οι διαταρακτικές συμπεριφορές είναι ακατάλληλες συμπεριφορές των παιδιών που εμποδίζουν τη μάθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις και χαρακτηρίζονται από τη διαταραγμένη συναισθηματική τους φύση, την επαναστατικότητα, την πρόκληση και την έλλειψη σεβασμού στα άλλα άτομα. Αυτές οι συμπεριφορές είναι διαφόρων τύπων. Έτσι, τα παιδιά με διαταρακτική συμπεριφορά: α) δεν σέβονται τους κανόνες και την καθιερωμένη διαδικασία στην τάξη, β)

εμποδίζουν την εξέλιξη των δραστηριοτήτων, γ) αμφισβητούν την κυριότητα - εξουσία του δασκάλου και δ) είναι επιθετικά (Fernandez, 2001, στο Esturgo - Deu & Sala - Roca, 2010).

Σύμφωνα με το DSM-IV, η διαταραχή της διαγωγής αποτελεί «ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο μοτίβο συμπεριφοράς το οποίο παραβιάζει είτε βασικά δικαιώματα των άλλων είτε σημαντικά κοινωνικά πρότυπα και κανόνες σχετικά με το τι θεωρείται κατάλληλο για τη συγκεκριμένη ηλικία» (Wenar & Kerig, 2000, σελ. 380).

Τα προβλήματα της διαταραχής της διαγωγής μπορούν να διακριθούν στις εξής τέσσερις κατηγορίες (αποτελούν και συμπτώματα της διαταραχής): α) επιθετικότητα εναντίον άλλων (ανθρώπων και ζώων), β) καταστροφή ιδιοκτησίας, γ) εξαπάτηση ή κλοπή και δ) σοβαρές παραβιάσεις κανόνων (Wenar & Kerig, 2000. Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005). Σύμφωνα με τις Καλαντζή - Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2005), η διαταραχή της διαγωγής περιλαμβάνει επιθετικές μορφές συμπεριφοράς όπως η θυματοποίηση/ εκφοβισμός, οι σωματικές συγκρούσεις και η σκληρή συμπεριφορά προς ζώα και ανθρώπους.

Η διαταραχή της διαγωγής εμφανίζεται στον φυσιολογικό παιδικό και εφηβικό πληθυσμό σε ποσοστό από 1 έως 10% (Hinshaw & Anderson, 1996, στο Wenar & Kerig, 2000). Τα ποσοστά αυτά είναι σημαντικά μεγαλύτερα σε κλινικούς πληθυσμούς, με τα αγόρια να εμφανίζουν τέσσερις φορές περισσότερο από τα κορίτσια τη διαταραχή. Για παράδειγμα, έρευνα των Petrides, Sangareau, Furnham και Frederickson (2006) σε 160 παιδιά σχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο συνεργατικά και λιγότερο επιθετικά και διαταρακτικά, σε σχέση με τα αγόρια.

Τα προβλήματα διαγωγής συνεμφανίζονται πολλές φορές με τις εξής διαταραχές: με την εναντιωματική προκλητική διαταραχή, με την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητας, με τις μαθησιακές δυσκολίες και με τις συναισθηματικές διαταραχές (κυρίως την κατάθλιψη) (Wenar & Kerig, 2000. Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Οι παράγοντες επικινδυνότητας που συνδέονται με την εμφάνιση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μπορεί να είναι βιολογικοί (τραυματισμοί, διαταραχές των νευροδιαβιβαστών και της ορμονικής λειτουργίας, καθώς και άλλα) ή περιβαλλοντικοί (επίδραση της οικογένειας, της ομάδας των συνομηλίκων και της τηλεθέασης βίαιων σκηνών) (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Υπάρχει μεγάλο πλήθος ερευνών που συνδέουν τη διαταραχή της διαγωγής με την κακή προσαρμογή των παιδιών. Σύμφωνα με τους Crick και Grotpeter (1995), τα επιθετικά παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρές αναπτυξιακές δυσκολίες (για παράδειγμα, είναι περισσότερο απορριπτόμενα και αναφέρουν υψηλά ποσοστά μοναξιάς, κατάθλιψης και

απομόνωσης σε σχέση με τα μη επιθετικά συνομήλικά τους παιδιά). Έρευνα σε παιδιά 9 - 12 ετών έδειξε ότι η επιθετικότητα στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλικούς τους είναι προβλεπτικός παράγοντας της κακής μελλοντικής κοινωνικής προσαρμογής, σε αντίθεση με την προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία προβλέπει την καλή μελλοντική κοινωνική προσαρμογή (Crick, 1996). Έρευνα των Lund και Merrell (2001) σε 180 παιδιά 6 - 12 ετών, έδειξε ότι τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς παρουσίασαν υψηλότερη αντικοινωνική και χαμηλότερη κοινωνική συμπεριφορά.

Τα παιδιά με διαταραχή της διαγωγής μπορεί να εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις ή/ και μαθησιακές δυσκολίες, β) υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και σχολικής εγκατάλειψης, γ) φτωχές ή ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις, δ) συγκρούσεις με τους ενήλικες (γονείς και δασκάλους), ε) κοινωνική απόρριψη - απομόνωση (επισκόπηση ερευνών στο Κουρκούτας, 2007).

1.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.3.1. Ορισμοί και είδη της αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura (1997, στο Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006), η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί την «υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να ακολουθήσει μια πορεία ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση» (σελ. 3).

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου ότι μπορεί να συμπεριφερθεί με τρόπο ώστε να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, και αφορούν τις εκτιμήσεις των ατόμων για το ποιες δραστηριότητες πρέπει να επιδιώκουν και ποιες πρέπει να αποφεύγουν (Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986, στο Καρμπά - Σχοινά & Ζαφειροπούλου, 2005), οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας περιλαμβάνουν δύο βασικά στοιχεία: τις προσδοκίες της ικανότητας («πιστεύω ότι είμαι ικανός/ ή») και τις προσδοκίες του αποτελέσματος («πιστεύω ότι θα έχω θετικά αποτελέσματα»). Σύμφωνα με αυτά τα δύο στοιχεία, το άτομο μπορεί να προβεί σε δύο ειδών συμπεριφορές: στις συμπεριφορές εκείνες που προσδοκά ότι θα επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά και επιθυμητά αποτελέσματα, και στις συμπεριφορές εκείνες για τις οποίες πιστεύει ότι έχει την επάρκεια να τις εκτελέσει.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται σε συγκεκριμένους τομείς, σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή συνθήκες και δεν αφορούν τη γενική εκτίμηση του ατόμου για

τις δυνατότητές του (Καλαντζή - Αζίζι, 2002). Ωστόσο, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να είναι και πιο γενικευμένες (Bandura, 1997, στο Μόττη - Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου & Masten, 2005). Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μια γενική αυτοαποτελεσματικότητα, που αφορά τις πεποιθήσεις των ατόμων ότι διαθέτουν τις ικανότητες προκειμένου να διαχειριστούν απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς οι πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να ελέγχουν τα γεγονότα που ασκούν επιρροή στη ζωή τους αποτελούν τον πιο σημαντικό μηχανισμό διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, της σκέψης και του συναισθήματος των ατόμων (Bandura, 1986, στους Καραδήμα, 2005. Καλαντζή - Αζίζι, 2002).

Επομένως, η αντίληψη των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τη σκέψη, τα κίνητρα, την απόδοση και την συναισθηματική τους διέγερση και αποτελεί γνωστικό παράγοντα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη δράση και την ενεργοποίηση (όπως είναι η επιλογή των στόχων, η προσπάθεια και η επιμονή, η επίδοση, το συναίσθημα και η αντιμετώπιση του στρες και της απογοήτευσης) (Pervin & John, 2001).

Η αντίληψη ανεπάρκειας (όπου το άτομο αισθάνεται ότι δεν είναι σε θέση να εκτελέσει τις απαραίτητες εργασίες και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας περίπτωσης), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του άγχους και της κατάθλιψης, καθώς και στην υγεία των ατόμων (Pervin & John, 2001).

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με ποικίλες συμπεριφορές: τις συμπεριφορές επίτευξης, τις φιλοδοξίες, τη γνωστική διαδικασία, τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση, την επιμονή απέναντι στις δυσκολίες, την ανθεκτικότητα απέναντι στη δυστυχία, την ποιότητα της αναλυτικής σκέψης, την απόδοση αιτιών για τις επιτυχίες και για τις αποτυχίες, την αντίσταση απέναντι στο στρες και στην κατάθλιψη και την επιλογή δραστηριοτήτων (Seifert, 2004).

Σημαντικά είδη αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν: α) η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα (που αναφέρεται στις πεποιθήσεις των παιδιών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες), β) η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα (που αναφέρεται στις πεποιθήσεις των παιδιών για τη δημιουργία και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων) και γ) η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα (που αναφέρεται στις πεποιθήσεις των παιδιών για την ικανότητα διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων) (Suldo & Shaffer, 2007).

Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια σημαντική πτυχή των αντιλαμβανόμενων κοινωνικών ικανοτήτων και αφορά την πεποίθηση του ατόμου ότι έχει τις απαραίτητες ικανότητες για μια επιτυχημένη δραστηριότητα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Η αυτοαποτελεσματικότητα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους είναι η αξιολόγηση - κρίση του παιδιού για την ικανότητά του να πείθει τους συνομηλίκους του έτσι ώστε να επηρεάζει την συμπεριφορά τους και τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Wheeler & Ladd, 1982).

Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται πολύ σημαντική στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και συνδέεται στενά με την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα (Caprara & Steca, 2005).

Ο Bandura (1997) τόνισε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι συνομήλικοι στην ανάπτυξη και διεύρυνση των ενδοπροσωπικών ικανοτήτων. Ο ίδιος αναφέρει: «οι διασπαστικές ή φτωχές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη της προσωπικής αποτελεσματικότητας. Μια μικρή αίσθηση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, απεναντίας, μπορεί να εγείρει εμπόδια στις καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους» (σελ. 173) (στο Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή τους στην διδασκαλία και την σχολική τους επίδοση, και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές περιστάσεις (Pajares, 1996). Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, διαθέτουν αυξημένα κίνητρα, περισσότερες συμπεριφορές που υποστηρίζουν τη μάθηση, μεγαλύτερη υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, καλύτερη αυτορρύθμιση, περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά και συναισθήματα για τη μάθηση, και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Seifert, 2004. Bong & Hocevar, 2002. Zimmerman, 2000).

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους μιας παρέμβασης (και συγκεκριμένα μιας ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης), σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία μάθησης, είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν το περιβάλλον και αλληλεπιδρούν με αυτό, και συνεπώς, ο ρόλος των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία αυτή είναι καίριος (Καρμπά - Σχοινά & Ζαφειροπούλου, 2005).

1.3.2. Επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων

Οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας έχουν συνδεθεί με πολλά θετικά αποτελέσματα στη ζωή των ατόμων, όπως: αισθήματα επιτυχίας, αισιοδοξία, κινητοποίηση, θετικά συναισθήματα, θετική σκέψη, υψηλά αυτοεκτίμηση, υψηλότερη αίσθηση ευεξίας, ύπαρξη υψηλότερων στόχων, καλύτερη φυσική κατάσταση, καλύτερα επίπεδα γενικής υγείας, βελτιωμένη ποιότητα ζωής και λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα. Επομένως, οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με καλύτερη προσαρμογή του ατόμου και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς και της ψυχικής υγείας.

Αντίθετα, οι χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας έχουν συσχετιστεί με την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων, καταθλιπτικών συμπτωμάτων και στρες (επισκόπηση ερευνών στους Καραδήμα, 2005. Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999). Έρευνα του Καραδήμα (2005) σε 201 ενήλικες, έδειξε ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται αρνητικά με την ένταση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης. Δηλαδή, οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με λιγότερο έντονα συμπτώματα της κατάθλιψης. Σύμφωνα με τους Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprara (1999), η αντιλαμβανόμενη κοινωνική και ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στην εμφάνιση κατάθλιψης άμεσα αλλά και μέσω της επίδρασής της στην ακαδημαϊκή επίτευξη, στην προκοινωνικότητα (ή προκοινωνική συμπεριφορά) και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Έρευνα των Καραδήμα και Κаланτζή - Αζίζι (2002) σε δείγμα 403 ενήλικων ατόμων διαπίστωσε ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν θετική αλλά μέτρια συσχέτιση με την ψυχοσωματική υγεία των συμμετεχόντων. Οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται ότι έχουν μια απευθείας ευεργετική επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία. Η εφαρμογή ενός ομαδικού προγράμματος θεραπείας (σε έλληνες φοιτητές) για την αύξηση και βελτίωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, έδειξε ότι η ψυχοσωματική υγεία των φοιτητών βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό (Kalantzi - Azizi & Karadimas, 1996. Kalantzi - Azizi, Karadimas, Sotiropoulou, & Moraitou, 1998, στο Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999).

Η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται επίσης με την επιλογή θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων (για παράδειγμα, στρατηγική της θετικής προσέγγισης) και ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων, καθώς και με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τις επαγγελματικές επιλογές (Καραδήμας, 2005. Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης και Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 2006). Έρευνα των Κάμτσιου και Φυλακτακίδου (2008) σε 202 φοιτητές έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση

ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα για την αντιμετώπιση ερεθισμάτων άγχους σε συγκεκριμένες συνθήκες και στην στρατηγική αντιμετώπισης τού στρες με θετική προσέγγιση.

Αναφορικά με τις έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά και εφήβους, αυτές εστιάζουν στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, της σχολικής επίδοσης, της κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί επαρκώς με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Οι Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon και Bower (2009) αναφέρουν ότι οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας αυτορρύθμισης είναι περισσότερο πιθανό να ολοκληρώσουν με επιτυχία την εκπαίδευσή τους και να επιτύχουν υψηλές βαθμολογίες. Η έρευνά τους σε 935 μαθητές ηλικίας 11 - 18 ετών έδειξε ότι η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και η αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης έχουν μια άμεση θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Κατά τους Bandura, Bakbaranelli, Capraba και Pastorelli (1996), η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα προωθεί την σχολική επίδοση έμμεσα και άμεσα μέσω της αύξησης των ακαδημαϊκών προσδοκιών και της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, και ο ρόλος της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας θεωρείται πολύ σημαντικός στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς οι πεποιθήσεις των παιδιών για την κοινωνική τους αποτελεσματικότητα συνδέονται με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η έρευνα τους σε 279 παιδιά (11 - 14 ετών) έδειξε ότι οι εκτιμήσεις των παιδιών για την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα (δηλαδή η ικανότητά τους να ρυθμίζουν την μάθηση και τους ακαδημαϊκούς τους στόχους) συσχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση (και ξεχωριστά και σε σχέση με τις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες).

Η υψηλή αίσθηση κοινωνικής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας προωθεί ικανοποιητικές και υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις, καλλιεργεί την προκοινωνική συμπεριφορά και οδηγεί σε αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (Wheeler & Ladd, 1982. Ladd & Price, 1987. Ladd, Price, & Hart, 1988. Bandura, Bakbaranelli, Capraba και Pastorelli, 1996).

Έρευνα σε εφήβους 14 - 19 ετών (Connolly, 1989) έδειξε ότι οι προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στην ομάδα των συνομηλίκων είχαν μια ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την εσωστρέφεια και τις συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών. Επίσης, διαπιστώθηκε μια μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας

και της κλίμακας των εσωτερικευμένων διαταραχών (άγχος, κοινωνική φοβία και άλλα). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Bandura, Barbaranelli, Caprara και Pastorelli (1996). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών συμβάλει στη μείωση της ευαλωτότητας (ευαισθησίας) απέναντι στα συναισθήματα της ματαιότητας και της κατάθλιψης.

Οι Suldo και Shaffer (2007) διεξήγαγαν έρευνα σε εφήβους προκειμένου να διαπιστώσουν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την ύπαρξη προβλημάτων. Η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε αρνητικά με την παρουσία του άγχους, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη, ενώ η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε αρνητικά με την χαμηλή επίδοση, την κατάθλιψη και την παραβατική συμπεριφορά.

Οι Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon και Bower, (2009) επιχείρησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επιθετικότητας σε ένα δείγμα 935 προεφήβων και εφήβων ηλικίας 11 - 18 ετών στην Αυστραλία, και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με υψηλή αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης εμπλέκονται σε λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές. Επομένως, συμπεραίνουν οι ερευνητές, η αυτορρυθμιστική αυτοαποτελεσματικότητα έχει μια ευθεία και αρνητική σχέση με την επιθετικότητα, κάτι που αποδεικνύεται και από προηγούμενες μελέτες (Caprara, Barbaranelli, & Pastorelli, 1998. Caprara, Scabini, et al., 1998, στο Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon και Bower, 2009). Επίσης, τα άτομα που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως περισσότερο ικανά στην ρύθμιση και διαχείριση των πράξεων τους, αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι περισσότερο δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομηλίκους τους (Bandura, Barbaranelli et al., 2001. Bandura, Caprara, et al., 2001. Caprara et al., 2004. Caprara et al., 2008, στο Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon και Bower, 2009).

Η έρευνα των Μόττη - Στεφανίδη, Παυλόπουλου, Τάκη, Ντάλλα, Παπαθανασίου και Masten (2005) σε δείγμα 1035 μεταναστών και παλλινοστούντων εφήβων διαπίστωσε ότι οι ψυχικά ανθεκτικοί και επαρκείς έφηβοι έχουν υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας από τους ψυχικά ευάλωτους και μη επαρκείς εφήβους. Επομένως, οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με υψηλή ψυχολογική επάρκεια, ανεξάρτητα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει ο έφηβος.

Η έρευνα των Galanaki και Kalantzi - Azizi (1999) σε δείγμα 238 παιδιών (με μέσο όρο ηλικίας τα 10,4 έτη) επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (ή

κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας), της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκειας. Η σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών αποδείχθηκε μέτρια αλλά σημαντική, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Wheeler and Ladd (1982). Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, τα παιδιά με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο παθητικούς και λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της μοναξιάς (Galanaki, 1994. Galanaki & Besevegis, 1996, στο Galanaki και Kalantzi - Azizi, 1999). Η ίδια έρευνα (Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999) διαπίστωσε ότι οι αξιολογήσεις των παιδιών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους διαφέρουν ανάλογα με τις περιστάσεις (για παράδειγμα, συγκρουσιακές και μη σχέσεις), ενώ το φύλο, η ηλικία και η ακαδημαϊκή επίδοση δεν φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στην κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Αναφορικά με το φύλο, η έρευνα της Coleman (2003) διαπίστωσε ότι υψηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίστηκε περισσότερο στα κορίτσια και στα παιδιά που είχαν δημιουργήσει ασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης με τους γονείς.

Τέλος, για τη διερεύνηση της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν υπάρχουν πολλές ερευνητικές προσπάθειες. Έρευνα των Gürola, Özercana και Yalcin (2010) σε 248 εκπαιδευτικούς στην Τουρκία έδειξε υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (όπως μετρήθηκε με το Emotional Intelligence Scale, EIS, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) και της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές δεν διαπίστωσαν καμία σημαντική επίδραση του ρόλου του φύλου στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αντίστοιχα με εκείνα άλλων ερευνών (Chan, 2004. Martin et al, 2004, στο Gürola, Özercana και Yalcin, 2010), που διεξάχθηκαν σε εκπαιδευτικούς και συμβούλους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από προγενέστερη έρευνα σε ενήλικο πληθυσμό (σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), η οποία διαπίστωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην γενική αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, 2004). Τέλος, έρευνα του Adeyemo (2007) σε 300 φοιτητές στη Νιγηρία έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σημαντικά και με έμμεσο τρόπο στην ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και επίδοση.

Η τελευταία ενότητα αυτού του κεφαλαίου θα επικεντρωθεί στην επισκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στον διεθνή και ελληνικό χώρο και αφορούν τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνικής συμπεριφοράς και εμφάνισης προβλημάτων. Η διερεύνηση της παραπάνω σχέσης αποτελεί και έναν από τους κύριους στόχους της παρούσας έρευνας.

1.4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθεί στην επισκόπηση των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, καθώς και με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

1.4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνικές σχέσεις

Σύμφωνα με τους Hubbard και Coie (1994), οι εκφάνσεις της συναισθηματικής λειτουργίας που επηρεάζουν την προσαρμογή των παιδιών σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις είναι η αντίληψη, η έκφραση, η ρύθμιση των συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση.

Κατά τους Mestre, Guil, Lopes, Salovey και Gil - Olarte (2006), οι συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή με τους εξής τρόπους: Πρώτον, η σχολική εργασία και η διανοητική ανάπτυξη απαιτούν την ικανότητα χρήσης και ρύθμισης των συναισθημάτων με σκοπό να διευκολύνουν τη σκέψη, να τονώσουν τη συγκέντρωση, να ελέγξουν την παρορμητική συμπεριφορά, να δράσουν αποτελεσματικά κάτω από την πίεση του στρες και να αναπτύξουν τα εσωτερικά κίνητρα. Δεύτερον, η κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο εμπλέκει καθιερωμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους και με τους καθηγητές, και οι συναισθηματικές ικανότητες παίζουν καίριο ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Και τρίτον, η κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο και η ακαδημαϊκή επίτευξη ενδυναμώνουν τα κίνητρα των μαθητών για τη σχολική εργασία και την ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί διεξοδικά στους ενήλικες και στα παιδιά, και έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία, την προσαρμογή στο σχολείο, τις καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και με τους συνομηλίκους, την προκοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά, τη συνεργατικότητα, τις αρχηγικές ικανότητες, την προσαρμοστική διαχείριση του στρες, την ευαισθησία στις αλλαγές της διάθεσης, την ευτυχία, την αισιοδοξία, ψυχολογική ευημερία, την ικανοποίηση από τη ζωή, τη συναισθηματική ρύθμιση και την αναγνώριση των συναισθημάτων, την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, την αποτελεσματική διαχείριση των παρελθοντικών γεγονότων και των τραυματικών εμπειριών, την οριοθέτηση των στόχων για το μέλλον, την εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα

(επισκόπηση ερευνών στους Petrides et al, 2006. Mavroveli et al, 2007. Mavroveli et al, 2008. Mavrovelli et al, 2009. Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001. Chan, 2005. Salovey & Mayer, 1990. Ulutas & Omeroglu, 2007. Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Σύμφωνα με τους Brackett και Mayer (2003) και Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner και Salovey (2006) η συσχέτιση μεταξύ της συνολικής επίδοσης στο MSCEIT και της ψυχολογικής ευημερίας κυμαίνεται από $r = 0.16$ έως 0.28 .

Η κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων και εκφράσεων σχετίζεται με την αρέσκεια και την αποδοχή από τους συνομήλικους (Denham, McKingley, Couchoud, & Holt, 1990). Σύμφωνα με τους Richburg και Fletcher (2002), η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την κοινωνική συμπεριφορά και μπορεί να προβλέψει την κοινωνική επιτυχία των ατόμων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση (παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης) μπορεί να προβλέψει την κοινωνική επιτυχία.

Έρευνα του Chan (2003) σε 259 χαρισματικούς μαθητές έδειξε ότι τα παιδιά με υψηλές κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες (εκτίμηση και ρύθμιση συναισθημάτων) επιλέγουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων προσαρμογής.

Οι Goodfellow και Nowicki (2009) διερεύνησαν την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε εκφράσεις προσώπου σε παιδιά 7 ετών και διαπίστωσαν ότι η ικανότητα αυτή συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίδοση και τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (για τα αγόρια). Τα παιδιά που αποτυγχάνουν στην αναγνώριση των συναισθημάτων έχουν περισσότερα κοινωνικά προβλήματα, ενώ μπορεί να είναι υπερκινητικά και υπερδραστήρια.

Η έρευνα των Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman και Youngstrom (2001) σε παιδιά 5 ετών έδειξε ότι η γνώση για τα συναισθήματα μπορεί να προβλέψει τις μελλοντικές κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Κατά τους ίδιους, η συναισθηματική γνώση συνδέεται θετικά με την συνεργατικότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση και αρνητικά με την υπερκινητικότητα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer και Auerbach - Major (2003), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε παιδιά 3 - 4 ετών και διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική ρύθμιση και η γνώση των συναισθημάτων μπορούσε να προβλέψει την μετέπειτα κοινωνική ικανότητα των παιδιών.

Έρευνα των Mestre, Guil, Lopes, Salovey και Gil - Olarte (2006), σε 127 Ισπανούς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και ειδικότερα οι επιμέρους παράγοντες της κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων (με τη χρήση του MSCEIT) επέδρασαν στην κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των

μαθητών. Οι ικανότητες της κατανόησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων συσχετίστηκαν κυρίως με τις θετικές αξιολογήσεις από τους φίλους (αποδοχή) για τα κορίτσια και την ακαδημαϊκή προσαρμογή για τα αγόρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής παρέμειναν σημαντικά ακόμα και μετά τον έλεγχο της νοημοσύνης και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin και Salovey (2004) και Lopes, Salovey, Cote και Beers (2005).

Έρευνα των Ανδρέου, Γκουλέτσα και Μπανάκα (2007) σε 186 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (όπως μετρήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Emotional Quotient Inventory: Child Version, των Bar - On & Parker) συσχετίστηκε θετικά με τις καλές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους στο χώρο του σχολείου.

Έρευνες δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς, την ηθική συμπεριφορά και κρίση, την ακεραιότητα και τον ηθικό χαρακτήρα (επισκόπηση ερευνών στο Πλατσίδου, 2005α). Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000), διαπίστωσαν ότι οι ενήλικες και οι έφηβοι με υψηλή αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη εκδηλώνουν περισσότερη αλτρουιστική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετική συμπεριφορά. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Πλατσίδου (2005α) σε 248 εφήβους (ηλικίας 12 ως 16 ετών), η οποία έδειξε ότι τα άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (όπως μετρήθηκε με ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών στα πρότυπα του ερωτηματολογίου των Mayer et al), εκφέρουν ηθικές κρίσεις υψηλότερου επιπέδου σε σχέση με τα άτομα που διαθέτουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι Petrides, Sangareau, Furnham και Frederickson (2006), σε έρευνα τους σε 160 μαθητές του δημοτικού σχολείου, διαπίστωσαν οι μαθητές με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο συνεργατικοί, με ηγετικές ικανότητες (όπως αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους) και με περισσότερες προκοινωνικές δεξιότητες (όπως αξιολογούνται από τους δασκάλους τους). Επίσης, τα παιδιά αυτά είναι περισσότερο αποδεκτά και επιθυμητά στις παρέες, και λαμβάνουν περισσότερες ονοματοδοσίες για προκοινωνική συμπεριφορά και λιγότερες για αντικοινωνική συμπεριφορά. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούνται διαταρακτικά, επιθετικά, εξαρτητικά (όπως αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους) και αντικοινωνικά άτομα (κατά την κρίση των δασκάλων τους). Επομένως, κατά τους ερευνητές, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη έχει μια ευθεία επίδραση στις

αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Οι ίδιοι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης και υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης και χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, λόγω της υψηλής ανοχής τους απέναντι στο στρες και λόγω της υποστήριξης που λαμβάνουν από τους συνομηλίκους (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και οι δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθημάτων συνδέονται με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και την εμφάνιση προβλημάτων. Για παράδειγμα, οι Eisenberg και Fabes (1992) (στο Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001) προτείνουν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι ατομικές διαφορές στη ρύθμιση των συναισθημάτων και τη συναισθηματικότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η προκοινωνική συμπεριφορά σχετίζεται με τη βίωση περισσότερο θετικών παρά αρνητικών συναισθημάτων και με τη γενική κοινωνική ικανότητα (κοινωνικές δεξιότητες και δημοτικότητα). Οι Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy, Maszk, Holmgren και Suh (1996) μελέτησαν τη σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς με την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με κοινωνική συμπεριφορά έχουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες (για παράδειγμα, κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές) και βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα. Σε επόμενη ερευνητική προσπάθεια, οι Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya και Guthrie (2001) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των αρνητικών συναισθημάτων και συναισθηματικής ρύθμισης με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα είναι περισσότερο επιρρεπή στον θυμό, την παρορμητικότητα και την χαμηλή ρύθμιση των συναισθημάτων. Αντίθετα, τα παιδιά με εσωτερικευμένα προβλήματα είναι επιρρεπή στην θλίψη, τη χαμηλή συναισθηματική ρύθμιση και τη χαμηλή παρορμητικότητα. Κατά τους ερευνητές, τα συναισθήματα και η συναισθηματική ρύθμιση συνδέονται με συστηματικό τρόπο με την προσαρμογή των παιδιών. Τέλος, η έρευνα της Lengua (2002) σε 101 παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών έδειξε ότι τα αρνητικά συναισθήματα και ο ελλιπής αυτοέλεγχος των συναισθημάτων συσχετίστηκαν με την κακή προσαρμογή των παιδιών.

Σε άλλη έρευνά τους, οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004), εξέτασαν το ρόλο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στην παραβατική συμπεριφορά, και επιχείρησαν να συσχετίσουν την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη με τις

αδικαιολόγητες απουσίες και τις αποβολές από το σχολείο. Σε δείγμα 650 εφήβων (με μέσο όρο ηλικίας τὰ 16,5 έτη), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε αρνητικά με τις αδικαιολόγητες απουσίες και τις αποβολές των παιδιών, αποτέλεσμα που ίσως να οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και στις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες των μη καλά προσαρμοσμένων στο σχολικό περιβάλλον παιδιών. Επομένως, συμπεραίνουν οι ερευνητές, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντική για την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.

Οι Mavrovelli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007), σε έρευνα που διεξάχθηκε σε 282 εφήβους στην Ολλανδία, με σκοπό να διαπιστώσουν τη σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχολογική ευημερία και την κοινωνική ικανότητα των παιδιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, διαπίστωσαν ότι η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη, τις σωματικές ενοχλήσεις και τους δυσπροσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων, ενώ σχετίζεται θετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική συμπεριφορά και τους προσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων. Επίσης, κατά τους ερευνητές, τα καταθλιπτικά άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη βιώνουν λιγότερες σωματικές ενοχλήσεις, χάρη στο πλεονέκτημα της αυτορρύθμισης.

Οι Mavrovelli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) επιχείρησαν να μελετήσουν τη σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα συναισθηματικά προβλήματα και την κοινωνική συμπεριφορά σε ένα δείγμα 188 αγοριών (από 8 έως 12 ετών) με αδικαιολόγητες απουσίες και αποβολές από το σχολικό περιβάλλον. Η κοινωνική συμπεριφορά και τα προβλήματα των παιδιών εξετάστηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε αρνητικά με τα συναισθηματικά συμπτώματα, τα προβλήματα συμπεριφοράς, την υπερκινητικότητα και τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ οι δάσκαλοι αξιολόγησαν τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ως καλύτερα προσαρμοσμένα.

Η υψηλή αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την προκοινωνική και προσαρμοστική συμπεριφορά, την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των φιλικών σχέσεων, καθώς και σχέσεων με το αντίθετο φύλο (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey, 2004. Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios,

2003. Gil - Olarte, Martin & Brackett, 2006). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών παρέμειναν στατιστικά σημαντικά ακόμα και μετά τον έλεγχο της προσωπικότητας και της γενικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων.

1.4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και εμφάνιση προβλημάτων ψυχοπαθολογίας

Επισκόπηση ερευνών (στο Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003) δείχνει ότι έφηβοι με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο επιθετικοί, με συμπεριφορά που επιδιώκει συγκρούσεις, διαμάχες και ανταγωνισμό και μεγαλύτερη χρήση ναρκωτικών ουσιών και καπνίσματος.

Οι Lopes, Salovey και Straus (2003) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές με υψηλή επίδοση στην υποκλίμακα του MSCEIT που αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων ήταν λιγότερο ανταγωνιστικοί στις σχέσεις τους τόσο με έναν στενό φίλο όσο και με μια μεγαλύτερη ομάδα και λάμβαναν περισσότερη υποστήριξη από τους γονείς τους.

Οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί και με το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους παραγόντων της στην διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Cook, Greenberg και Kusche (1994), τα παιδιά με διαταρακτική συμπεριφορά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην αναγνώριση των συναισθηματικών εκφράσεων. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Mestre, Guil, Lopes, Salovey και Gil - Olarte (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η αδυναμία ελέγχου των συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών συνεπάγεται παρορμητική συμπεριφορά και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι Esturgo - Deu και Sala - Roca (2010) μελέτησαν 1421 παιδιά (6 - 12 ετών) με διαταρακτική συμπεριφορά και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (εργαλείο μέτρησης: EQI Reuven Bar - On test, 1997), ενώ δυσκολεύονται να διαχειριστούν το άγχος τους. Κατά τους ερευνητές, η διαταρακτική συμπεριφορά των παιδιών οφείλεται στις δυσκολίες ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τους Schultz, Izard και Bear (2004), οι δυσκολίες στην ενσυναίσθηση και στην αντίληψη των συναισθημάτων έχουν επίδραση στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Κατά τους Santesso, Reker, Schmidt και Segalowitz (2006), η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς, όπως είναι η επιθετικότητα και η παραβατικότητα, ενώ αυξάνει τις πιθανότητες για χρήση αλκοόλ, καπνού και ναρκωτικών ουσιών.

Οι Brackett, Mayer και Warner (2004) διεξήγαγαν έρευνα σε 330 φοιτητές και επιχείρησαν να μελετήσουν την επίδραση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης στις καθημερινές συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη στους άντρες συσχετίστηκε με αρνητικές συμπεριφορές, όπως είναι η χρήση αλκοόλ και παράνομων ναρκωτικών ουσιών, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, και οι φτωχές φιλικές σχέσεις. Ωστόσο, δεν βρέθηκε κάποιο αντίστοιχο εύρημα και για τις γυναίκες. Επομένως, συμπεραίνουν οι ερευνητές, η χαμηλή αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα κινδύνου για δυσπροσάρμοστες και αρνητικές συμπεριφορές, όσον αφορά τους άντρες. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι Trinidad και Johnson (2002) έδειξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται αρνητικά με τη χρήση καπνού και αλκοόλ στους εφήβους.

Οι Brackett και Mayer (2003) διερεύνησαν τη σχέση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνική συμπεριφορά, και διαπίστωσαν ότι το MSCEIT συσχετίζεται αρνητικά με την κοινωνικά αποκλίνουσα συμπεριφορά. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν 3 διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντικειμενική μέτρηση και αυτοαναφορές) και διαπίστωσαν ότι το κάθε ένα προέβλεπε μια διαφορετική κατάσταση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Brackett, Mayer και Warner (2004) για τη χρήση αλκοόλ.

Οι Petrides, Perez - Gonzalez και Furnham (2007) έδειξαν ότι η χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την εμφάνιση κατάθλιψης και επιθετικότητας. Και οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) παραθέτουν μια σειρά ερευνών για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση, το άγχος και την κατάθλιψη. Οι Fernandez - Berrocal, Alcaide, Extramera και Pizarro (2006) διαπίστωσαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων σχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση κατάθλιψης. Σε αυτή την άποψη συνηγορούν και οι Saflofske, Austin και Minski (2003). Επίσης, και οι Sanchez - Nulez, Fernandez - Berrocal, Montanes και Latorre (2008) αναφέρουν ότι οι χαμηλές αυτό-αξιολογήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη συνδέονται με κακή ψυχική υγεία (κατάθλιψη, άγχος και κακή συναισθηματική προσαρμογή).

Μελετώντας τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντικειμενικής και αντιλαμβανόμενης) με τη ύπαρξη ψυχοπαθολογίας, οι Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2009), διαπίστωσαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος, την κατάθλιψη, το θυμό και τη διαταρακτική συμπεριφορά. Αντίθετα, η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν εμφάνισε κάποια σημαντική συσχέτιση με την ύπαρξη ψυχοπαθολογίας.

Οι Mikolajczak, Petrides και Hurty (2009) επιχείρησαν να μελετήσουν τη σχέση της συμπεριφοράς αυτοτραυματισμού με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τη ρύθμιση των συναισθημάτων σε δείγμα 490 εφήβων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι έφηβοι που αυτοτραυματίζονται έχουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και μεγαλύτερη κατάθλιψη. Επίσης, η συμπεριφορά αυτοτραυματισμού σχετίστηκε κυρίως με την αδυναμία χειρισμού των αρνητικών συναισθημάτων, παρά με την προσπάθεια αποφυγής τους.

Πρόσφατη έρευνα των Mavroveli και Sanchez - Ruiz (2011) σε 565 παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών έδειξε ότι τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από προκοινωνική συμπεριφορά και λιγότερες αυτοαναφορές για συμπεριφορές εκφοβισμού. Επιπλέον, η σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση αποδείχθηκε μέτρια, ενώ τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώνουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να παίζει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ κατάθλιψης και επίπονης συμπτωματολογίας πόνου. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα καταθλιπτικά άτομα που έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώνουν σωματικά συμπτώματα, χάρη στο πλεονέκτημα της συναισθηματικής αυτορρύθμισης (Mavroveli, Petrides, Rieffe και Bakker, 2007). Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του David (2005, στο Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003), που έδειξε ότι όσο πιο υψηλή ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων, τόσο λιγότερες ήταν οι αναφορές για σωματικές ενοχλήσεις.

Μετά την ολοκλήρωση των βασικών θεματικών ενοτήτων της παρούσας έρευνας και την επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων, μπορούμε να προχωρήσουμε στην διατύπωση των ερευνητικών μας υποθέσεων.

1.5. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντικειμενικής και αντιλαμβανόμενης) των παιδιών, της κοινωνικής τους συμπεριφοράς, της ύπαρξης προβλημάτων και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία. Επίσης, επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση μιας σειράς δημογραφικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, η

μελέτη αυτή έχει ως στόχο να διαπιστώσει αν σχετίζονται οι αξιολογήσεις των παιδιών για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τις δυνατότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τις αξιολογήσεις των γονέων τους. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να διατυπώσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

1. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης;
2. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσαρμογής (κοινωνικής συμπεριφοράς και προβλημάτων ψυχοπαθολογίας) των παιδιών;
3. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους;
4. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της προσαρμογής (κοινωνικής συμπεριφοράς και προβλημάτων ψυχοπαθολογίας) των παιδιών και της αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους;
5. Πώς διαφοροποιούνται η αντικειμενική και αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, η προσαρμογή των παιδιών (κοινωνική συμπεριφορά και προβλήματα ψυχοπαθολογίας) και η αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ανάλογα με τα δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο, τάξη φοίτησης, σχολική επίδοση, ύπαρξη ή μη αδελφών, αριθμός αδελφών, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο);
6. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αξιολογήσεις των παιδιών και των γονέων ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών;

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

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1 ΔΕΙΓΜΑ

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος συνολικά 415 άτομα, 252 (60,7%) παιδιά και 163 (39,3%) γονείς. Αναφορικά με τα παιδιά, τα 144 (57,1%) ήταν κορίτσια, ενώ τα 108 (42,9%) ήταν αγόρια. 123 (48,8%) παιδιά φοιτούσαν στην Ε' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου και 129 (51,2%) στην ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι τα εξής: 4^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής, 1^ο

Ελισταβέτιο Δημοτικό Σχολείο, 2^ο Καπλάνειο Δημοτικό Σχολείο, 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 2^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 8^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, 16^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, και, τέλος, τα Δωδωναία Εκπαιδευτήρια. Η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις και δυσκολίες, κατά τη μετάβασή τους από την παιδική στην εφηβική ηλικία, ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται και σε μεγαλύτερη ετοιμότητα και μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της συμπλήρωσης των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων.

Σε ότι αφορά στους γονείς, η συμμετοχή των γονέων ήταν αρκετά μικρότερη από εκείνη των παιδιών, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό από τους γονείς που έλαβαν την αρχική επιστολή και το έντυπο συναίνεσης επιθυμούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην έρευνα, όχι όμως και οι ίδιοι. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τις μητέρες των παιδιών ($N = 135$, ποσοστό 82,8%), ενώ τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους πατέρες ήταν σημαντικά λιγότερα ($N = 27$, ποσοστό 16,6%). Τέλος, μόνο σε μια περίπτωση το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από κάποιο τρίτο μέλος της οικογένειας του παιδιού (συγκεκριμένα, από το θείο του παιδιού).

Πάνω από το 50% του δείγματος των παιδιών ανήκε στο ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ($N = 140$, ποσοστό 55,6%), ενώ περίπου το 40% των παιδιών ανήκαν στο μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ($N = 97$, ποσοστό 38,5%). Τέλος, σημαντικά μικρότερο ποσοστό ($N = 15$, ποσοστό 6%) ανήκε στο κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ($N = 225$, 89,3%) είχαν τουλάχιστον ένα αδελφό ή αδελφή, ενώ μόλις 10,7 % του συνόλου των παιδιών ($N = 27$ παιδιά) ήταν μοναχοπαίδια. Αναφορικά με το πλήθος των αδερφών, το μεγαλύτερο ποσοστό είχε άλλον έναν αδερφό ή αδερφή ($N=161$, ποσοστό 63,9%), το 18,3% είχε δύο αδελφούς ή αδελφές ($N = 46$), ενώ το υπόλοιπο 17,8% είχε τρεις και παραπάνω αδελφούς ή αδελφές ($N = 45$).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία (9 και 10) στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα, το 88,5% ($N = 223$) έλαβε τους βαθμούς 9 και 10 στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ το 85,3% ($N = 215$) συγκέντρωσε τους αντίστοιχους βαθμούς στο μάθημα των Μαθηματικών.

2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Στα παιδιά και στους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή έγιναν ορισμένες ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά τους χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν στα παρακάτω στοιχεία: φύλο, σχολείο φοίτησης των παιδιών, τάξη φοίτησης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, βαθμός στον τελευταίο έλεγχο προόδου στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, ύπαρξη ή μη αδελφών και αριθμός αδελφών. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων καθορίστηκε σύμφωνα με τις οδηγίες Μητσόπουλου (1990).

Εκτός από τις ερωτήσεις περί των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από ερωτηματολόγια για τα παιδιά και για τους γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στα παιδιά χορηγήθηκαν τα εξής τέσσερα ερωτηματολόγια για συμπλήρωση:

Α) *Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.* Για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης για παιδιά - Σύντομη μορφή (Trait Emotional intelligence Questionnaire - Children Short Form, TEIQue - CSF), των Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008). Αποτελεί τη σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου TEIQue - CF, το οποίο αποτελείται από 83 σύντομες δηλώσεις. Η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στην συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από 36 προτάσεις. Τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις, επιλέγοντας από μια κλίμακα πέντε σημείων, όπου το 1 σημαίνει απόλυτη διαφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών και δίνει ένα συνολικό σκορ αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης. Καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο δεν έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα Ελληνικά (ούτε στην πλήρη ούτε στην σύντομη μορφή του), μεταφράστηκε στα ελληνικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ακολουθώντας τις συνήθειες διεθνείς πρακτικές. Κάποια παραδείγματα των ερωτήσεων: «Νιώθω καλά με τον εαυτό μου», «Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι», «Δεν ελέγχω πολύ καλά τα συναισθήματά μου», καθώς και άλλες ερωτήσεις.

β) *Αντικειμενική Συναισθηματική Νοημοσύνη.* Για τη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το MSCEIT για Παιδιά (MSCEIT For Children), των Mayer, Salovey και Caruso (2002). Έχει αποδοθεί στα ελληνικά από τους Θεοδωράκη, Κλαμπάνη, Λιθαδιώτη, Σίμο και Κοκκινάκη (2008). Το MSCEIT για Παιδιά

αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 6 σειρές από εικόνες (3 σειρές από φωτογραφίες ανδρών και 3 σειρές από φωτογραφίες γυναικών). Συνολικά, αποτελείται από 18 εικόνες που απεικονίζουν εκφράσεις προσώπου. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες καλούνται να επιτελέσουν δύο έργα, αφενός να προσδιορίσουν το σωστό συναίσθημα που απεικονίζεται στην εκάστοτε έκφραση του κάθε προσώπου, και αφετέρου να ορίσουν την ένταση ή το βαθμό του κάθε συναισθήματος σε μια κλίμακα τύπου Likert (1 = πολύ λίγο έως 5 = πάρα πολύ). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από σενάρια, όπου το παιδί καλείται να επιλέξει μια από τις τρεις διαφορετικές εκδοχές του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο το πρώτο μέρος του MSCEIT για παιδιά.

γ) *Προσαρμογή των παιδιών.* Για να διερευνηθεί η προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και η τυχόν ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΕΔΔ) (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ - Self rated) του Goodman (1994), το οποίο έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001). Τα παιδιά, μέσα από έναν κατάλογο 25 δηλώσεων, σημειώνουν κατά πόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει (0 = απούσα), ισχύει κάπως (1 = οριακή) και ισχύει (2 = επιβεβαιωμένη) για τον εαυτό τους. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μια συνολική κλίμακα, η οποία αποτελείται από πέντε υποκλίμακες. Οι υποκλίμακες αυτές αντιστοιχούν: α) στις διαταραχές διαγωγής («συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ»), β) στις διαταραχές συναισθήματος («ανησυχώ πολύ»), γ) στην υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής («συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι»), δ) στις σχέσεις με τους συνομηλίκους («τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν») και ε) στην θετική κοινωνική συμπεριφορά («προσπαθώ να είμαι αρεστός στους άλλους. Νοιάζομαι για τα συναισθήματά τους»).

Για την κάθε υποκλίμακα αντιστοιχούν πέντε δηλώσεις. Ο συνολικός δείκτης του ερωτηματολογίου προκύπτει από το άθροισμα των δεικτών των τεσσάρων πρώτων υποκλιμάκων (δεν συνυπολογίζεται η υποκλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς). Το SDQ έχει κατασκευαστεί για να μετρά την ψυχολογική προσαρμογή σε παιδιά και εφήβους (Goodman, 1997, στο Van Roy, Veenstra & Clench - Aas, 2008), και μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά με και χωρίς ψυχοπαθολογικά συμπτώματα (Goodman, 2001, στο Van Roy, Veenstra & Clench - Aas, 2008).

δ) *Αυτοαποτελεσματικότητα.* Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους (Children's Self - Efficacy for Peer Interaction

Scale), των Wheeler και Ladd (1982). Η κλίμακα προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Galanaki & Kalantzi-Azizi (1999). Η κλίμακα περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, οι οποίες βαθμολογούνται σε μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων σημείων (1 = πολύ δύσκολο, 2 = δύσκολο, 3 = εύκολο, 4 = πολύ εύκολο). Υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα συνεπάγεται υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν κατά πόσο είναι εύκολο ή δύσκολο να κάνουν αυτό που λέει η κάθε πρόταση.

Στους γονείς χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους (Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Children Short Form, Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead, 2008, μετατροπή σε μορφή ετεροαναφορών από την ερευνήτρια (λεπτομέρειες αναφέρονται στην αμέσως επόμενη παράγραφο), καθώς και ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της προσαρμογής των παιδιών (Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για γονείς, του Goodman, 1994 – προσαρμογή στα ελληνικά από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001). Η επιλογή των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων έγινε με βάση τόσο ερευνητικούς, όσο και πρακτικούς λόγους. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της έρευνας ήταν να διαπιστώσει κατά πόσο οι γονείς είναι σε θέση να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών τους. Επιπλέον, για την διερεύνηση της ύπαρξης προβλημάτων και της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι σύνηθες να ζητούνται από τους γονείς (αλλά και από τους εκπαιδευτικούς) πληροφορίες. Επομένως, στους γονείς δόθηκαν τα εξής δύο ερωτηματολόγια για συμπλήρωση:

ε) *Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.* Ζητήθηκε από τους γονείς να αξιολογήσουν την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών τους με το Ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Children Short Form (TEIQue - CSF, Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead, 2008). Το ερωτηματολόγιο από 36 προτάσεις, όπου οι πρέπει να επιλέξουν πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις, επιλέγοντας από μια κλίμακα πέντε σημείων, όπου το 1 σημαίνει απόλυτη διαφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, καθώς δεν υπήρχε αντίστοιχη εκδοχή της πρωτότυπης κλίμακας για γονείς, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά τροποποιήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να το απαντήσουν οι γονείς τους και με αυτό τον τρόπο να εκφράσουν τις κρίσεις τους για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Για να μετατραπεί το ερωτηματολόγιο από τη μορφή αυτοαναφοράς σε μορφή ετεροαναφοράς ζητήθηκε η έγκριση από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Έτσι, για παράδειγμα, η ερώτηση «πάντοτε

προσπαθώ να είμαι σε καλή διάθεση», τροποποιήθηκε ως εξής: «το παιδί μου πάντοτε προσπαθεί να είναι σε καλή διάθεση».

ζ) *Προσαρμογή των παιδιών*. Ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΕΔΔ) για γονείς (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ - parent rated) του Goodman (1994). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001). Οι γονείς, μέσα από έναν κατάλογο 25 δηλώσεων, σημειώνουν κατά πόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει (0 = απούσα), ισχύει κάπως (1 = οριακή) και ισχύει (2 = επιβεβαιωμένη) για τα παιδιά τους. Όπως ακριβώς και με την μορφή της αυτοαναφοράς, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μια συνολική κλίμακα, η οποία αποτελείται από πέντε υποκλίμακες. Οι υποκλίμακες αυτές αντιστοιχούν στις: α) διαταραχές διαγωγής («συνχά λέει ψέματα ή εξαπατά»), β) στις διαταραχές συναισθήματος («ανησυχεί πολύ»), γ) στην υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής («συνεχώς στριφογυρίζει ή κουνιέται»), δ) στις σχέσεις με τους συνομηλίκους («γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά») και ε) στην θετική κοινωνική συμπεριφορά («λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων»). Ο συνολικός δείκτης του ερωτηματολογίου προκύπτει από το άθροισμα των δεικτών των τεσσάρων πρώτων υποκλιμάκων (δεν συνυπολογίζεται η υποκλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς). Βαθμολογίες άνω του 17 για τους γονείς υποδηλώνουν ύπαρξη παθολογικής συμπεριφοράς (Goodman, 1994, στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001).

2.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο - Απρίλιο του έτους 2011. Αρχικά, επιδιώχθηκε η γνωριμία της ερευνήτριας και η συνεννόησή της με τους διευθυντές και τους δασκάλους των Δημοτικών Σχολείων, ώστε να τους ενημερώσει για τους σκοπούς της έρευνας και να εξασφαλίσει την έγκρισή τους για συμμετοχή των παιδιών και των γονέων στην έρευνα. Στη συνέχεια διανεμήθηκε στους μαθητές/ - τριες μία ενημερωτική επιστολή που απευθυνόταν στους γονείς τους. Με την επιστολή αυτήν οι γονείς ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, ενώ τους ζητήθηκε και η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τόσο των παιδιών τους, όσο και των ιδίων στην έρευνα. Σύμφωνα με τις συνήθειες ερευνητικές πρακτικές, στην επιστολή συμπεριλήφθηκαν τα προσωπικά στοιχεία και το τηλέφωνο της ερευνήτριας, προκειμένου να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί της όποιος το επιθυμεί.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μόνο από όσους μαθητές/ -τριες προσκόμισαν το έντυπο της συγκατάθεσης των γονιών τους μέσα στη σχολική τάξη, υπό την παρουσία της ερευνήτριας και του δασκάλου ή της δασκάλας της τάξης. Διευκρινίστηκε στα παιδιά ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ δόθηκαν και οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την τήρηση της ανωνυμίας της έρευνας. Για την χορήγηση των ερωτηματολογίων χρειάστηκε μια διδακτική ώρα. Αρκετά παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε σημαντικά λιγότερο χρόνο (25 λεπτά). Τα παιδιά της έκτης τάξης συνήθως ήταν ταχύτερα στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, συγκριτικά με τα παιδιά της πέμπτης τάξης. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, δόθηκαν στα παιδιά τα ερωτηματολόγια των γονέων, με σκοπό να τα δώσουν στους γονείς τους για να τα συμπληρώσουν στο σπίτι. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μπορούσε να γίνει από όποιον γονέα (ή και κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας) το επιθυμούσε. Αφού δόθηκε ένα εύλογο χρονικό διάστημα (περίπου μια εβδομάδα) για να επιστραφούν τα ερωτηματολόγια των γονέων στα σχολεία, η ερευνήτρια τα περισύλλεξε από τα σχολεία.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

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

Στον Πίνακα 1 (σελ. 76) βλέπουμε τους μέσους όρους (Μ. Ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ. Α.) όλων των μεταβλητών που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στην κλίμακα μέτρησης της *αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης* (TEIQue - CSF), ο μέσος όρος που προέκυψε από τις αξιολογήσεις των παιδιών είναι $M = 3,87$ (Τ. Α. = 0,40), ενώ ο μέσος όρος που προήλθε από τις απαντήσεις των γονέων είναι $M = 3,73$ (Τ.Α. = 0,43). Όσον αφορά στην *αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη*, ο μέσος όρος που προέκυψε από τις επιδόσεις των παιδιών στο MSCEIT είναι $M = 29,60$ (Τ. Α. = 2,74). Ο μέσος όρος στην κλίμακα μέτρησης της *αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους* (σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών) ήταν $M = 65,28$ (Τ. Α. = 11,00). Τέλος, τα παιδιά συγκέντρωσαν μέσο όρο $M = 8,26$ (Τ. Α. = 5,28) στο *Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών*, ενώ οι γονείς στο ίδιο εργαλείο σημείωσαν μέσο όρο $M = 6,77$ (Τ. Α. = 4,77). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι αναλύσεις που έγιναν αφορούσαν στις απαντήσεις των παιδιών και των γονέων τους για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών στα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων μεταβλητών της έρευνας (για τα παιδιά και για τους γονείς)

		Παιδιά		Γονείς	
		Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.
Αντιλαμβανόμενη	Συναισθηματική	3,87	,40	3,73	,43
Νοημοσύνη					
Αντικειμενική	Συναισθηματική	29,60	2,74	-	-
Νοημοσύνη					
Αυτό-αποτελεσματικότητα		65,28	11,00	-	-
Δυνατότητες - Δυσκολίες *		8,26	5,27	6,77	4,77
Συναισθηματικές δυσκολίες		2,10	2,16	1,90	,1,73
Προβλήματα διαγωγής		2,13	1,53	1,46	,1,45
Διαταραχή ελλειμματικής		2,62	2,10	2,57	2,18
προσοχής - Υπερκινητικότητα					
Προβλήματα με συνομηλίκους		1,39	1,61	,82	1,18
Προκοινωνική συμπεριφορά		8,30	1,55	8,80	1,49

* Σύνολο κλίμακας

3.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

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

Εξετάζοντας τους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 2, σελ. 78, Πίνακας 3, σελ. 79), διαπιστώνουμε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών (και μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών), διαφοροποιήθηκαν αναφορικά με το αν οι απαντήσεις προέρχονταν από τα παιδιά ή από τους γονείς.

Κατά τα παιδιά, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους συσχετίστηκαν με την προσαρμογή που είχαν. Συγκεκριμένα, υπήρχε αρνητική συσχέτιση με τις τέσσερις κλίμακες των προβλημάτων ψυχοπαθολογίας του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (συναισθηματικές δυσκολίες, διαταραχή διαγωγής, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους) και θετική συσχέτιση με την κλίμακα της προκοινωνικής

συμπεριφοράς. Η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά με το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών ($r = -.57, p < .001$) και με τις επιμέρους υποκλίμακές του (συναισθηματικές δυσκολίες, με $r = -.38, p < .01$, διαταραχή διαγωγής, με $r = -.43, p < .01$, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, με $r = -.46, p < .01$, προβλήματα με τους συνομηλίκους, με $r = -.37, p < .01$ και προκοινωνική συμπεριφορά, με $r = .43, p < .01$). Θετική συσχέτιση εμφανίστηκε και ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας. Ανάμεσα στα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης δεν διαπιστώθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Επιπλέον, η συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ήταν της τάξης του $r = .27, p < .01$. Αναφορικά με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, αυτή συσχετίστηκε σε χαμηλό βαθμό με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ($r = .05$) και με την Προσαρμογή των παιδιών ($r = .17, p < .01$).

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων, η συσχέτιση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ($r = -.75, p < .001$), συγκριτικά με τις αξιολογήσεις των παιδιών ($r = -.57, p < .001$). Οι αξιολογήσεις των γονέων, σε σύγκριση με τις αξιολογήσεις των παιδιών, έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε περισσότερο με τις συναισθηματικές δυσκολίες ($r = -.61, p < .01$), με την διαταραχή της διαγωγής ($r = -.56, p < .01$), με την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα ($r = -.61, p < .01$) και με την προκοινωνική συμπεριφορά ($r = .47, p < .01$). Αντίθετα, στις εκτιμήσεις των παιδιών υπήρξε ελαφρώς μεγαλύτερη συσχέτιση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τα προβλήματα με τους συνομηλίκους ($r = -.37, p < .01$). Επομένως, οι γονείς θεώρησαν πως η χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε σημαντικά με τα προβλήματα ψυχοπαθολογίας των παιδιών και με την χαμηλή προκοινωνική συμπεριφορά.

Στην επόμενη ενότητα, θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε τις απαντήσεις των παιδιών και των γονέων στα ερωτηματολόγια της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και των Δυνατοτήτων και Δυσκολιών των παιδιών, και να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν τυχόν διαφορές μεταξύ τους.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (και στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών) για τα παιδιά

	Αντισταθμισμένη Συν. Νοημ.	Αντικειμενική Συν. Νοημ.	Αυτό-αποτελεσματικότητα	Δυνατότητες - Δυσκολίες	Συναισθηματικές δυσκολίες	Προβλήματα διαγωγής	Υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής	Προβλήματα με συνομηλίκους	Προκωνική συμπεριφορά
Αντισταθμισμένη Συν. Νοημ.	1								
Αντικειμενική Συν. Νοημ.	,07	1							
Αυτό-αποτελεσματικότητα	,27**	,05	1						
Δυνατότητες - Δυσκολίες	-,57***	-,17**	-,13*	1					
Συναισθηματικές δυσκολίες	-,38**	-,20**	-,15*	-	1				
Προβλήματα διαγωγής	-,43**	-,10	-,07	-	,43**	1			
Υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής	-,46**	-,05	-,00	-	,29**	,37**	1		
Προβλήματα με συνομηλίκους	-,37**	-,10	-,13*	-	,40**	,31**	,19**	1	
Προκωνική συμπεριφορά	,43**	,06	-,03	-	-,06	-,28**	-,29**	-,19**	1

* p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001



Πίνακας 3. Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (και στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών) για τους γονείς

	Αντιλαμβανόμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη	Δυνατότητες - Δυσκολίες	Συναισθηματικές δυσκολίες	Προβλήματα διαγωγής	Υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής	Προβλήματα με συνομηλίκους	Προκρινωνική συμπεριφορά
Αντιλαμβανόμενη Συν. Νοημ.	1						
Δυνατότητες - Δυσκολίες	-,75***	1					
Συναισθηματικές δυσκολίες	-,61**	-	1				
Προβλήματα διαγωγής	-,56**	-	,33**	1			
Υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής	-,61**	-	,40**	,49**	1		
Προβλήματα με συνομηλίκους	-,61**	-	,40**	,49**	,25**	1	
Προκρινωνική συμπεριφορά	,47**	-	-,21**	-,40**	-,39**	-,24**	1

* p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

3.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αξιολογήσεις των παιδιών και των γονέων, ως προς τις δύο μεταβλητές στις οποίες αξιολογήθηκαν και από τους δύο, δηλαδή, την *αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη* και την *προσαρμογή των παιδιών*, εφαρμόσαμε το κριτήριο t (Πίνακας 4, σελ. 81).

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, διαπιστώσαμε ότι η διαφορά που υπήρχε μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών και των γονέων ήταν στατιστικά σημαντική ($t(413) = 3,25, p < ,01$). Αντίστοιχα, και για το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($t(413) = 2,91, p < ,01$). Επομένως, διαπιστώνουμε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς τόσο στην αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και στην αξιολόγηση της προσαρμογής. Συγκεκριμένα, τα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους στις κλίμακες μέτρησης των συγκεκριμένων μεταβλητών, γεγονός το οποίο σημαίνει πως τα παιδιά θεωρούσαν πως είχαν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και περισσότερες δυνατότητες και δυσκολίες.

Η εφαρμογή του κριτηρίου t μας δείχνει ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς στις εξής υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών: προβλήματα διαγωγής $t(413) = 4,40, p < ,001$, προβλήματα με τους συνομηλίκους $t(413) = 3,87, p < ,001$ και προκοινωνική συμπεριφορά $t(413) = -3,23, p < ,01$. Επομένως, οι γονείς θεώρησαν πως τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας (προβλήματα διαγωγής και προβλήματα με τους συνομηλίκους) και πως είχαν περισσότερη κοινωνική συμπεριφορά, σε αντίθεση με τα παιδιά.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή.

		M. O.	T. A.	t
Αντιλαμβανόμενη Συν.	Παιδιά	3,87	,40	3,25**
Νοημ.	Γονείς	3,73	,43	
Δυνατότητες - Δυσκολίες	Παιδιά	8,26	5,27	2,91**
	Γονείς	6,77	4,77	
Συναισθηματικές δυσκολίες	Παιδιά	2,10	2,16	1,01
	Γονείς	1,90	1,73	
Προβλήματα διαγωγής	Παιδιά	2,13	1,53	4,40***
	Γονείς	1,46	1,45	
Υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής	Παιδιά	2,62	2,10	,23
	Γονείς	2,57	2,18	
Προβλήματα με συνομηλίκους	Παιδιά	1,39	1,61	3,87***
	Γονείς	,82	1,18	
Προκοινωνική συμπεριφορά	Παιδιά	8,30	1,55	-3,23**
	Γονείς	8,80	1,49	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση τυχόν διαφορών ως προς την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσαρμογής των παιδιών, ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες. Ο Πίνακας 5 (σελ. 82) δείχνει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, όπως και την εφαρμογή του κριτηρίου t . Παρατηρώντας το συγκεκριμένο Πίνακα, διαπιστώνουμε πως υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες στις κλίμακες των συναισθηματικών δυσκολιών ($t(160) = 2,04$, $p < ,05$) και των προβλημάτων με τους συνομηλίκους ($t(160) = 2,06$, $p < ,05$). Δηλαδή, οι μητέρες θεωρούσαν πως τα παιδιά τους παρουσίασαν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και πως αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές ανάμεσα στις αξιολογήσεις των μητέρων και των πατέρων

		M. O.	T. A.	t
Αντιλαμβανόμενη Συν. Νοημ.	Μητέρα	3,71	-1,37	-1,37
	Πατέρας	3,83	-1,33	
Δυνατότητες - Δυσκολίες	Μητέρα	7,11	1,82	1,82
	Πατέρας	5,29	2,41	
Συναισθηματικές δυσκολίες	Μητέρα	2,03	2,04	2,04*
	Πατέρας	1,29	2,45	
Προβλήματα διαγωγής	Μητέρα	1,57	1,87	1,87
	Πατέρας	1,00	2,39	
Υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής	Μητέρα	2,59	,00	,00
	Πατέρας	2,59	,00	
Προβλήματα με συνομηλίκους	Μητέρα	,91	2,06	2,06*
	Πατέρας	,40	3,13	
Προκοινωνική συμπεριφορά	Μητέρα	8,74	-,91	-,91
	Πατέρας	9,03	-1,08	

* $p < ,05$

3.4. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε τυχόν δημογραφικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές της έρευνας (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, προσαρμογή των παιδιών). Συγκεκριμένα, εξετάσαμε την επίδραση του φύλου, της τάξης φοίτησης, της ύπαρξης και του αριθμού των αδελφών, καθώς και της σχολικής επίδοσης (μέσω της βαθμολογίας στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών)

3.4.1. Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια στις υπό μελέτη μεταβλητές, εφαρμόσαμε το κριτήριο t. Επιχειρήσαμε να συγκρίνουμε τα δύο φύλα σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις αξιολογήσεις των ίδιων των παιδιών όσο και των γονέων τους.

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τα δύο είδη συναισθηματικής

νοημοσύνης (αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική) και ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Ωστόσο, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ορισμένες υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, και συγκεκριμένα στις συναισθηματικές δυσκολίες ($t(250) = 2,46, p < ,05$) και στην προκοινωνική συμπεριφορά ($t(250) = 3,7, p < ,001$). Επομένως, σύμφωνα με τα παιδιά, τα κορίτσια εμφάνισαν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά εκδήλωσαν και περισσότερη κοινωνική συμπεριφορά. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίστηκαν και σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των γονέων, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάστηκε στις συναισθηματικές δυσκολίες ($t(161) = 2,16, p < ,05$), στην κλίμακα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα ($t(161) = -,3,51, p < ,01$) και στην κλίμακα της προκοινωνικής συμπεριφοράς ($t(161) = 2,32, p < ,05$). Κατά τους γονείς, τα κορίτσια παρουσίασαν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες, περισσότερη κοινωνική συμπεριφορά, αλλά και λιγότερα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Επομένως, οι γονείς εντόπισαν περισσότερες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα από ότι τα ίδια τα παιδιά, τόσο στα επιμέρους προβλήματα ψυχοπαθολογίας που μπορεί να αντιμετωπίζουν, όσο και στην κοινωνική τους συμπεριφορά.

3.4.2. Σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, εφαρμόσαμε το κριτήριο t . Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των δύο τάξεων εμφανίστηκαν μόνο σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών. Έτσι, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών συνολικά ($t(250) = -2,44, p < ,05$), στις συναισθηματικές δυσκολίες ($t(250) = -2,11, p < ,05$) και στην διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα ($t(250) = -2,17, p < ,05$). Τα παιδιά της Έκτης τάξης θεωρούσαν πως έχουν περισσότερες δυνατότητες (υψηλότερη προκοινωνική συμπεριφορά), αλλά και περισσότερες δυσκολίες (συγκεκριμένα, συναισθηματικές δυσκολίες και υπερκινητικότητα/ διάσπαση προσοχής).

Σύμφωνα με τους γονείς, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης τάξης ως προς τις μεταβλητές που μετρήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, προσαρμογή).

3.4.3. Σύγκριση ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών

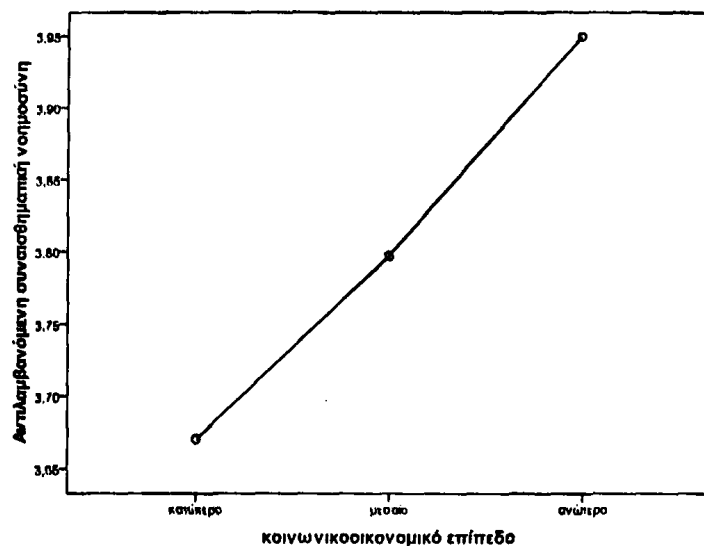
Στο σημείο αυτό, συγκρίναμε την επίδοση των παιδιών στα ερωτηματολόγια της έρευνας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκαν. Για το λόγο αυτό, εφαρμόσαμε την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One - Way Analysis of Variance - ANOVA). Εξετάζοντας τον Πίνακα 6 (σελ. 85), διαπιστώνουμε πως υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο για τις περισσότερες από τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας, τόσο σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των παιδιών, όσο και σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα ως προς τις εξής μεταβλητές: αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ($F(2, 249) = 6,32, p < ,01$), αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ($F(2, 249) = 4,08, p < ,05$), προσαρμογή συνολικά ($F(2, 249) = 3,26, p < ,05$) και προβλήματα με συνομηλίκους ($F(2, 249) = 3,54, p < ,05$). Έτσι, τα παιδιά που ανήκαν σε ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είχαν μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, καθώς και λιγότερα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους γονείς, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο υπήρχαν στις εξής μεταβλητές: προσαρμογή συνολικά ($F(2, 160) = 3,43, p < ,05$), συναισθηματικές δυσκολίες ($F(2, 160) = 3,52, p < ,05$), προβλήματα με τους συνομηλίκους ($F(2, 160) = 4,40, p < ,05$) και προκοινωνική συμπεριφορά ($F(2, 160) = 3,81, p < ,05$). Κατά συνέπεια, οι γονείς συνέδεσαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο με την προσαρμογή των παιδιών, και θεώρησαν πως τα παιδιά που ανήκαν σε ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας (συναισθηματικές δυσκολίες, ελλειμματική προσοχή - υπερκινητικότητα) και είχαν υψηλότερη κοινωνική συμπεριφορά.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

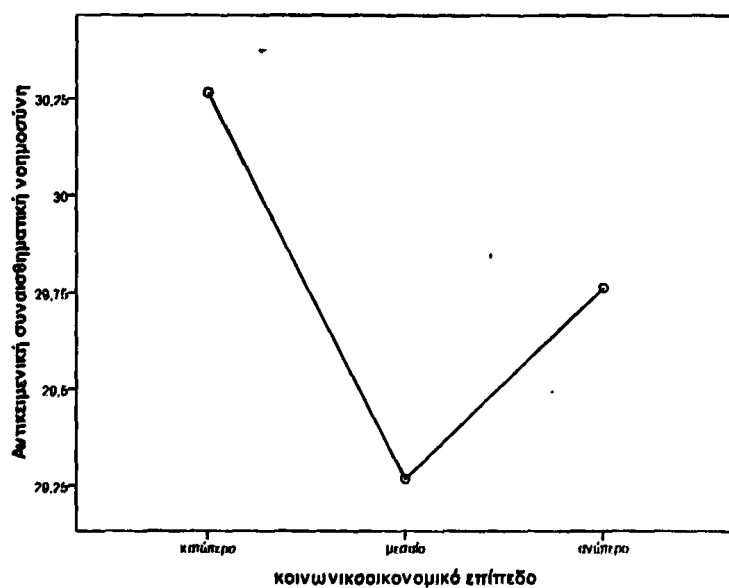
		Γονείς			Παιδιά		
		M. O.	T. A.	f	M. O.	T. A.	f
Αντιλαμβανόμενη	Κατώτερο	3,56	,51		3,67	,46	
Συναισθηματική	Μεσαίο	3,69	,40		3,79	,40	
Νοημοσύνη	Ανώτερο	3,79	,43	1,89	3,94	,38	6,32**
	Σύνολο	3,73	,43		3,87	,40	
Αντικειμενική	Κατώτερο	10,00	5,19		30,27	2,18	
Συναισθηματική	Μεσαίο	7,06	4,38		29,27	2,75	
Νοημοσύνη	Ανώτερο	6,16	4,86	-	29,76	2,78	1,40
	Σύνολο	6,77	4,77		29,60	2,74	
Αυτό-	Κατώτερο	2,90	1,57		60,13	6,95	
αποτελεσμα-	Μεσαίο	2,11	1,72		63,78	11,25	
τικότητα	Ανώτερο	1,62	1,70	-	66,86	10,92	4,08*
	Σύνολο	1,90	1,73		65,28	11,00	
Δυνατότητες -	Κατώτερο	1,54	1,43		10,26	6,75	
Δυσκολίες	Μεσαίο	1,39	1,27		8,96	5,18	
	Ανώτερο	1,50	1,58	3,43*	7,55	5,08	3,26*
	Σύνολο	1,46	1,45		8,26	5,27	
Συναισθηματι-	Κατώτερο	3,72	2,24		3,06	2,65	
κές δυσκολίες	Μεσαίο	2,74	2,16		2,32	2,08	
	Ανώτερο	2,31	2,16	3,52*	1,85	2,13	3,01
	Σύνολο	2,57	2,18		2,10	2,16	
Προβλήματα	Κατώτερο	1,81	2,08		2,46	1,76	
διαγωγής	Μεσαίο	,80	1,11		2,28	1,61	
	Ανώτερο	,71	1,03	,11	1,98	1,43	1,51
	Σύνολο	,82	1,18		2,13	1,53	
Υπερκινητικό-	Κατώτερο	9,45	,82		3,00	2,20	
τητα/διάσπαση	Μεσαίο	8,42	1,59		2,65	2,08	
προσοχής	Ανώτερο	8,98	1,44	2,38	2,56	2,12	,30
	Σύνολο	8,80	1,49		2,62	2,10	
Προβλήματα	Κατώτερο	3,56	,51		1,73	2,12	
με	Μεσαίο	3,69	,40		1,69	1,80	
συνομηλίκους	Ανώτερο	3,79	,43	4,40*	1,15	1,36	3,54*
	Σύνολο	3,73	,43		1,39	1,61	
Προκοινωνική	Κατώτερο	10,00	5,19		8,33	1,54	
συμπεριφορά	Μεσαίο	7,06	4,38		8,15	1,60	
	Ανώτερο	6,16	4,86	3,81*	8,40	1,51	,76
	Σύνολο	6,77	4,77		8,30	1,55	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

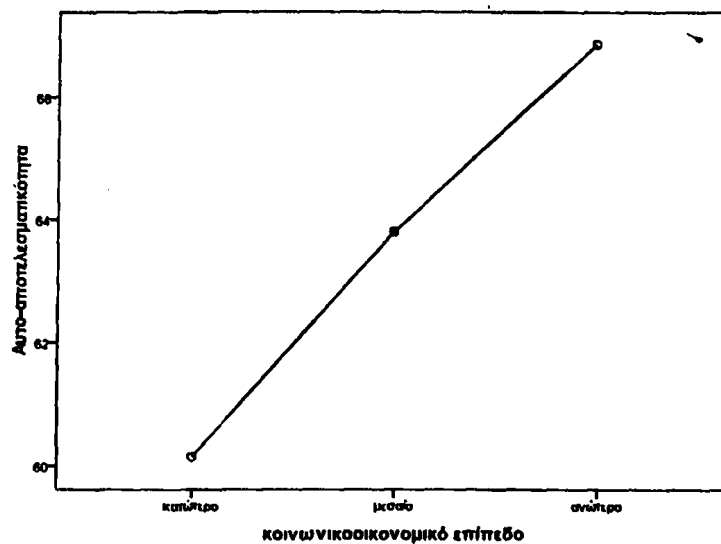
Τα παρακάτω Σχήματα (Σχήμα 1, σελ. 86, Σχήμα 2, σελ. 86, Σχήμα 3, σελ. 87 και Σχήμα 4, σελ. 87) απεικονίζουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, προσαρμογή των παιδιών) και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκε το παιδί.



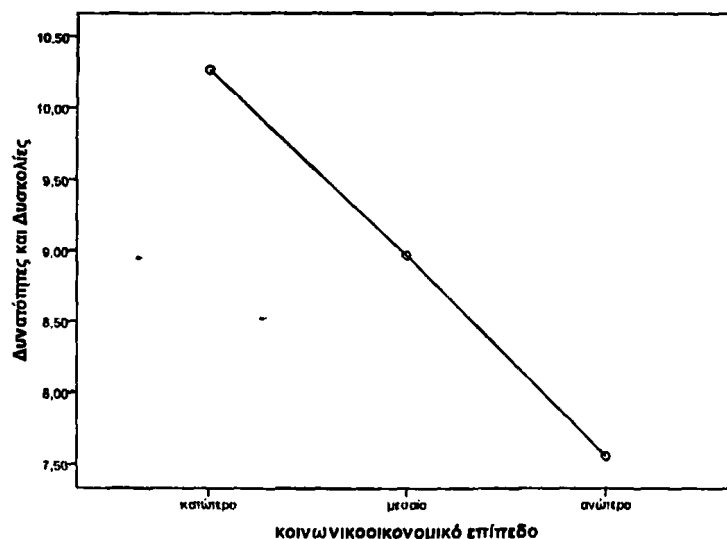
Σχήμα 1. Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο



Σχήμα 2. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο



Σχήμα 3. Αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο



Σχήμα 4. Δυνατότητες και Δυσκολίες των παιδιών ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

3.4.4. Σύγκριση αναφορικά με την ύπαρξη και τον αριθμό αδελφών

Ένας επιπλέον στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν υπήρχαν τυχόν διαφορές ως προς τις κύριες μεταβλητές της έρευνας (αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη,

προσαρμογή, αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους) ανάλογα με την ύπαρξη ή μη αδελφών, καθώς και με τον αριθμό των αδελφών που είχε το κάθε παιδί. Για το λόγο αυτό, εφαρμόσαμε το κριτήριο t και την Ανάλυση Διακύμανσης (Μονής Κατεύθυνσης (One - Way ANOVA)).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ύπαρξη ή μη αδελφών σε καμία από τις μεταβλητές της έρευνας, τόσο σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών όσο και με τις αξιολογήσεις των γονέων τους. Επομένως, τόσο τα μοναχοπαίδια όσο και τα παιδιά με αδέρφια δε διέφεραν ως προς τις μεταβλητές της έρευνας.

Αναφορικά με τον αριθμό των αδελφών, διαπιστώθηκε ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των παιδιών, άσκησε επίδραση στα προβλήματα με τους συνομηλίκους ($F(4, 220) = 2,68, p < ,05$). Επομένως, ο μεγάλος αριθμός αδελφών επέδρασε αρνητικά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Κατά τους γονείς, το πλήθος των αδελφών άσκησε σημαντική επίδραση στις εξής μεταβλητές: αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ($F(2, 140) = 4,97, p < ,01$), προσαρμογή συνολικά ($F(2, 140) = 3,72, p < ,05$) και συναισθηματικές δυσκολίες ($F(2, 140) = 7,20, p < ,001$). Επομένως, το πλήθος των αδελφών επέδρασε σε διαφορετικές μεταβλητές ανάλογα με τις εκτιμήσεις των παιδιών και των γονέων, και θεωρήθηκε σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των παιδιών, ο μεγάλος αριθμός αδελφών συσχετίστηκε με περισσότερες δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, τα παιδιά που είχαν έναν ή μία αδελφό ή αδελφή είχαν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, σε σχέση με τα παιδιά που είχαν περισσότερα αδέρφια (με εξαίρεση τα παιδιά που έχουν 4 αδέρφια, τα οποία έχουν την υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη). Επίσης, τα παιδιά που είχαν δύο περισσότερα από δύο αδέρφια αντιμετώπισαν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες. Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώνουμε πως το μεγάλο πλήθος των αδελφών επέδρασε αρνητικά στην καλή προσαρμογή των παιδιών (βλ. Πίνακας 7, σελ. 89).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τον αριθμό αδελφών

	Αριθμός αδελφών ¹	Γονείς			Παιδιά		
		M. O.	T. A.	f	M. O.	T. A.	f
Αντιλαμβανόμενη	1	3,75	,40		3,86	,39	
Συναισθηματική	2	3,72	,47		3,90	,45	
νοημοσύνη	3	3,20	,42	4,97**	3,75	,44	1,29
	4	3,93	,33		3,52	,35	
	5	-	-		3,41	,58	
Αντικειμενική	1	-	-		29,77	2,66	
Συναισθηματική	2	-	-		29,48	3,06	
Νοημοσύνη	3	-	-	-	28,50	2,62	1,03
	4	-	-		29,50	,70	
	5	-	-		27,50	3,53	
Αυτό-	1	-	-		66,03	12,25	
αποτελεσματικότητα	2	-	-		63,83	8,63	
	3	-	-	-	61,43	9,72	1,13
	4	-	-		56,00	4,24	
	5	-	-		68,50	2,12	
Δυνατότητες -	1	6,60	4,83		7,93	5,17	
Δυσκολίες	2	6,58	4,19		8,19	5,89	
	3	12,00	6,36	3,72*	11,00	5,90	2,01
	4	4,50	3,53		13,50	3,53	
	5	-	-		13,50	6,36	
Συναισθηματικές	1	1,79	1,60		1,91	2,00	
δυσκολίες	2	1,64	1,78		2,26	2,39	
	3	4,22	1,78	7,20***	3,35	2,46	2,19
	4	,00	,00		2,00	2,82	
	5	-	-		4,50	4,94	
Προβλήματα	1	1,49	1,36		2,17	1,55	
διαγωγής	2	1,48	1,33		1,91	1,42	
	3	2,11	2,93	,55	2,07	1,81	,81
	4	2,00	,00		3,50	,70	
	5	-	-		3,00	1,41	
Υπερκινητικότητα	1	2,50	2,29		2,57	2,17	
	2	2,70	1,93		2,39	1,86	
	3	4,33	2,12	2,08	3,78	2,75	1,34
	4	1,50	2,12		3,50	,70	
	5	-	-		3,50	2,12	

		Γονείς			Παιδιά		
	Αριθμός αδελφών	M. O.	T. A.	f	M. O.	T. A.	f
Προβλήματα με συνομηλίκους	1	,82	1,26		1,26	1,59	
	2	,74	,99		1,63	1,78	
	3	1,33	,86	,59	1,78	1,76	2,68*
	4	1,00	1,41		4,50	,70	
	5	-	-		2,50	2,12	
Προκοινωνική συμπεριφορά	1	8,87	1,35		8,31	1,55	
	2	8,41	1,91		8,36	1,49	
	3	8,44	1,50		8,00	1,88	,40
	4	10,00	,00	1,32	7,50	3,53	
	5	-	-		7,50	2,12	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

¹ Οι γονείς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανέφεραν την ύπαρξη μέχρι και τεσσάρων παιδιών.

3.4.5. Διαφορές ανάλογα με τη σχολική επίδοση των παιδιών

Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στις τέσσερις παρακάτω μεταβλητές της έρευνας και την σχολική επίδοση των παιδιών (όπως μετρήθηκε με την βαθμολογία στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών): αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και προσαρμογή των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια της έρευνας, διαπιστώσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας στις εξής μεταβλητές: προσαρμογή συνολικά ($F(3, 248) = 4,11$, $p < ,01$), συναισθηματικές δυσκολίες ($F(3, 248) = 3,08$, $p < ,05$) και προβλήματα με συνομηλίκους ($F(3, 248) = 5,04$, $p < ,01$). Δηλαδή, τα παιδιά που είχαν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας αντιμετώπισαν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους τους. Για τους γονείς, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επίδοση στο μάθημα της γλώσσας βρέθηκαν αναφορικά με τις εξής μεταβλητές: αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ($F(2, 160) = 8,63$, $p < ,001$), προσαρμογή συνολικά ($F(2, 160) = 11,02$, $p < ,001$), συναισθηματικές δυσκολίες ($F(2, 160) = 4,44$, $p < ,05$),

διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα ($F(2, 160) = 10,89, p < ,001$), προβλήματα με τους συνομηλίκους ($F(2, 160) = 4,93, p < ,01$) και προκοινωνική συμπεριφορά ($F(2, 160) = 5,65, p < ,01$). Λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογήσεις των γονέων, η χαμηλή βαθμολογία στο μάθημα της Γλώσσας συσχετίστηκε με την χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχοπαθολογίας και με την χαμηλή κοινωνική συμπεριφορά. Επομένως, τόσο κατά τα παιδιά, όσο και κατά τους γονείς, η βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας αποτέλεσε σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, για την εμφάνιση προβλημάτων και για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 8, σελ. 92) συνοψίζει τα παραπάνω ευρήματα.

Παρόμοια είναι και η εικόνα που ισχύει αναφορικά με την επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών (Πίνακας 9, σελ. 93). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των παιδιών, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν ως προς τις εξής μεταβλητές: Δυνατότητες και Δυσκολίες συνολικά ($F(3, 248) = 10,74, p < ,001$), συναισθηματικές δυσκολίες ($F(3, 248) = 7,74, p < ,001$), διαταραχή διαταραχής ($F(3, 248) = 4,01, p < ,01$), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα ($F(3, 248) = 3,95, p < ,01$) και προβλήματα με τους συνομηλίκους ($F(3, 248) = 7,43, p < ,001$). Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρχαν ως προς τις εξής μεταβλητές: αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ($F(2, 160) = 6,44, p < ,01$), Δυνατότητες και Δυσκολίες συνολικά ($F(2, 160) = 6,87, p < ,01$), συναισθηματικές δυσκολίες ($F(2, 160) = 7,26, p < ,01$) και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα ($F(2, 160) = 5,17, p < ,01$). Επομένως, η επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών συσχετίστηκε σημαντικά με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και με την εμφάνιση προβλημάτων (ειδικότερα, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα και τις συναισθηματικές δυσκολίες), καθώς η χαμηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα συνδέθηκε με χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων) και με περισσότερες δυσκολίες (σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και των γονιών) των παιδιών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι η υψηλή βαθμολογία στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών σχετίστηκε με υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, υψηλότερη κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη σχολική επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας

	Βαθμός	Γονείς			Παιδιά		
		M. O.	T. A.	f	M. O.	T. A.	f
Αντιλαμβανόμενη	6	3,55	-		3,41	-	
Συναισθηματική	8	3,58	,33		3,80	,44	
Νοημοσύνη	9	3,84	,47	8,63***	3,84	,37	,99
	10	3,73	,39		3,90	,41	
Αντικειμενική	6	9,11	-		32,00	-	
Συναισθηματική	8	5,43			28,79	3,09	
Νοημοσύνη	9	6,77		-	29,39	3,16	1,57
	10	2,27			29,83	2,45	
Αυτό-	6	1,57	-		72,00	-	
αποτελεσματικότητα	8	1,90			62,43	9,35	
	9	1,40		-	65,34	13,45	,83
	10	1,86			65,72	10,08	
Δυνατότητες -	6	1,46			13,00	-	
Δυσκολίες	8	3,27	3,97		10,57	5,42	
	9	3,59	5,95	11,02***	9,14	6,03	4,11**
	10	1,95	3,81		7,43	4,72	
Συναισθηματικ	6	1,04	-		4,00	-	
ές δυσκολίες	8	1,22	1,42		3,10	2,42	
	9	,59	2,17	4,44*	2,23	2,40	3,08*
	10	,82	1,49		1,85	1,96	
Προβλήματα	6	8,20	-		4,00	-	
διαγωγής	8	9,09	1,22		2,28	1,69	
	9	8,80	1,94	2,34	2,43	1,76	2,12
	10	3,55	1,20		1,96	1,37	
Υπερκινητικότη	6	3,84	-		5,00	-	
ητα/ διάσπαση	8	3,73	1,95		2,82	1,84	
προσοχής	9	8,00	2,36	10,89***	2,92	2,21	1,32
	10	9,11	1,94		2,44	2,09	
Προβλήματα	6	6,77	-		,00	-	
με	8	2,27	1,09		2,35	1,96	
συνομηλίκους	9	2,43	1,53	4,93**	1,55	1,86	5,04**
	10	1,57	,95		1,16	1,34	
Προκοινωνική	6	1,40	-		5,00	-	
συμπεριφορά	8	1,86	1,31		8,25	1,69	
	9	1,29	2,00	5,65**	8,25	1,60	1,62
	10	1,46	1,16		8,35	1,48	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Πίνακας 9. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με τη σχολική επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών

Γονείς					Παιδιά		
	Βαθμός	Μ. Ο.	Τ.Α.	f	Μ. Ο.	Τ. Α.	f
Αντιλαμβανόμενη	6	-	-		3,41	-	
Συναισθηματική	8	3,57	,45		3,87	,40	
Νοημοσύνη	9	3,60	,45	6,44**	3,78	,40	1,98
	10	3,83	,39		3,91	,40	
Αντικειμενική	6	-	-		32,00	-	
Συναισθηματική	8				28,78	2,88	
Νοημοσύνη	9			-	29,69	3,17	1,50
	10				29,75	2,49	
Αυτό-	6	-	-		72,00	-	
αποτελεσματικότητα	8				63,44	7,43	
	9			-	67,22	16,92	1,20
	10				64,85	8,15	
Δυνατότητες -	6	-	-		13,00	-	
Δυσκολίες	8	8,60	5,60		11,94	5,68	
	9	8,27	4,79	6,87**	9,12	5,69	10,74***
	10	5,67	4,27		6,98	4,47	
Συναισθηματικ	6	-	-		4,00	-	
ές δυσκολίες	8	2,34	1,96		3,22	2,45	
	9	2,58	1,97	7,26**	2,60	2,36	7,74***
	10	1,49	1,42		1,61	1,85	
Προβλήματα	6	-	-		4,00	-	
διαγωγής	8	1,60	2,03		2,77	1,65	
	9	1,69	1,22	1,08	2,26	1,82	4,01**
	10	1,32	1,38		1,90	1,30	
Υπερκινητικότη	6	-	-		5,00	-	
ητα	8	3,30	1,98		3,44	2,66	
	9	3,18	2,19	5,17**	2,90	1,98	3,95**
	10	2,13	2,13		2,29	1,94	
Προβλήματα	6	-	-		,00	-	
με	8	1,34	1,15		2,50	1,78	
συννομηλίκους	9	,81	1,36	2,74	1,34	1,82	7,43***
	10	,71	1,07		1,16	1,36	
Προκοινωνική	6	-	-		5,00	-	
συμπεριφορά	8	8,78	1,50		8,13	1,51	
	9	8,44	1,79	1,86	8,26	1,81	1,81
	10	8,96	1,33		8,38	1,41	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

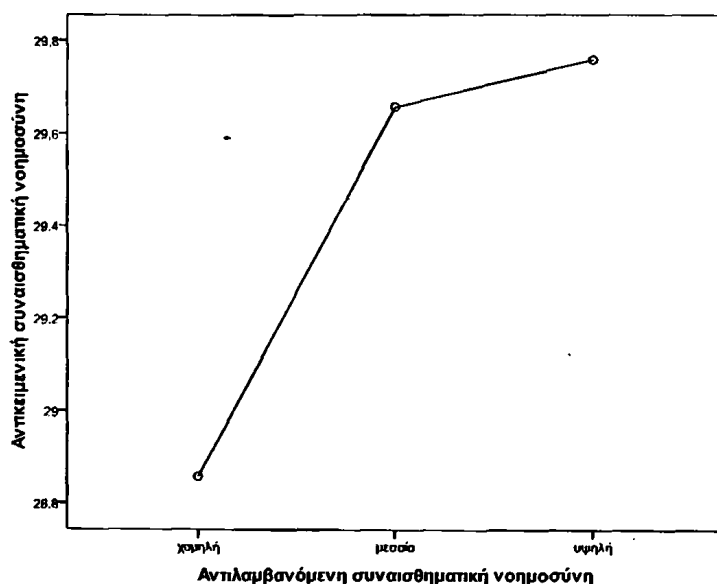
3.5. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Επιχειρήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τους συμμετέχοντες/ -ουσες ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα ερωτηματολόγια μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας, δημιουργώντας τρεις διαφορετικές ομάδες παιδιών (στη βάση της ± 1 Τ. Α.), προκειμένου να εξετασθεί κατά πόσο τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλές, μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις στην αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1994, μετάφραση στα Ελληνικά από τους Μπίμπου – Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001).

Αρχικά, εξάγαμε τα ποσοστά των παιδιών που παρουσιάζουν υψηλή, μεσαία και χαμηλή επίδοση στις μεταβλητές που μετρήθηκαν. Τα περισσότερα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχαν υψηλή αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και χαμηλό αριθμό προβλημάτων. Ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογήσεις των παιδιών, 56% των παιδιών (N = 141 παιδιά) ανήκαν στην *υψηλή ομάδα*, 30,1% (N = 76 παιδιά) ανήκαν στη *μεσαία ομάδα*, ενώ τέλος 13,9% των παιδιών τοποθετήθηκε στην *χαμηλή ομάδα* (N = 35 παιδιά). Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων, τα παιδιά μπορούν να τοποθετηθούν στις τρεις ομάδες αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξής: 43,6% ανήκε στην υψηλή ομάδα, 37,4% στη μεσαία ομάδα και 19% στη χαμηλή ομάδα. Παρόμοια εικόνα εμφανίστηκε και για την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, όπου 54% των παιδιών ανήκε στην υψηλή ομάδα (N = 136 παιδιά), 34,9% ανήκε στην μεσαία ομάδα (N = 88 παιδιά) και 11,1% ανήκε στη χαμηλή ομάδα αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης (N = 28 παιδιά). Κατά ανάλογο τρόπο, τα παιδιά διακρίθηκαν σε ομάδες υψηλής, μέτριας και χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Έτσι, 50,4% (N = 127 παιδιά) των παιδιών τοποθετήθηκε στην υψηλή ομάδα, 38,9% (N = 98 παιδιά) στην μεσαία ομάδα, και, τέλος, 10,7% (N = 27 παιδιά) στην χαμηλή ομάδα. Τέλος, αναφορικά με την ύπαρξη προβλημάτων ψυχοπαθολογίας, διαπιστώθηκε ότι ένα μικρό μόνο ποσοστό των παιδιών εμφάνισε μέτριες και σοβαρές δυσκολίες (9,1% των παιδιών, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών και 4,3%, σύμφωνα με τις

αξιολογήσεις των γονέων), σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1994, μετάφραση στα Ελληνικά από τους Μπίμπου – Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001).

Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες παιδιών, ανάλογα με την επίδοση που σημείωσαν στις μετρήσεις και των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης. Και αυτές οι ομάδες δημιουργήθηκαν στη βάση της ± 1 T. Α. Έτσι, ανάλογα με τις αυτο-αξιολογήσεις των παιδιών, δημιουργήθηκαν οι εξής ομάδες: χαμηλή ομάδα (6,6%, παιδιά με χαμηλή αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη), μεσαία ομάδα (20,8%, παιδιά με μέτρια αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη) και υψηλή ομάδα (72,6%, παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη). Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των παιδιών έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 5, σελ. 95) παρουσιάζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης.



Σχήμα 5. Σχέση μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες της συναισθηματικής νοημοσύνης (χαμηλή, μεσαία, υψηλή) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και την

προσαρμογή των παιδιών, εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One - Way ANOVA).

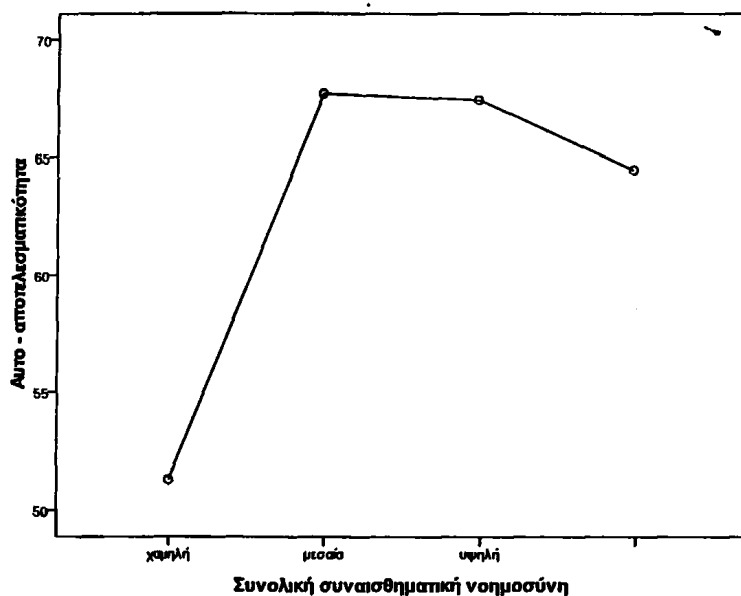
Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) εμφανίστηκαν σχεδόν για όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι τρεις ομάδες διαφοροποιήθηκαν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ($F(3, 248) = 5,66, p < ,01$), ως προς την προσαρμογή των παιδιών συνολικά ($F(3, 248) = 12,20, p < ,001$), ως προς τις συναισθηματικές δυσκολίες ($F(3, 248) = 12,17, p < ,001$), ως προς τα προβλήματα διαγωγής ($F(3, 248) = 3,74, p < ,05$), ως προς τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα ($F(3, 248) = 5,10, p < ,01$) και ως προς τα προβλήματα με τους συνομηλίκους ($F(3, 248) = 1,02, p < ,001$). Ωστόσο, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την προκοινωνική συμπεριφορά. Επομένως, τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και αντιμετώπισαν λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας (συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα, προβλήματα με τους συνομηλίκους). Ωστόσο, δεν εκδήλωσαν σημαντικά περισσότερη κοινωνική συμπεριφορά από τις άλλες ομάδες παιδιών (μεσαία και χαμηλή ομάδα συναισθηματικής νοημοσύνης). Τα στοιχεία περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 10, σελ. 97).

Πίνακας 10. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές ανάμεσα στην χαμηλή, μεσαία και υψηλή ομάδα συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τις μεταβλητές της έρευνας (σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών)

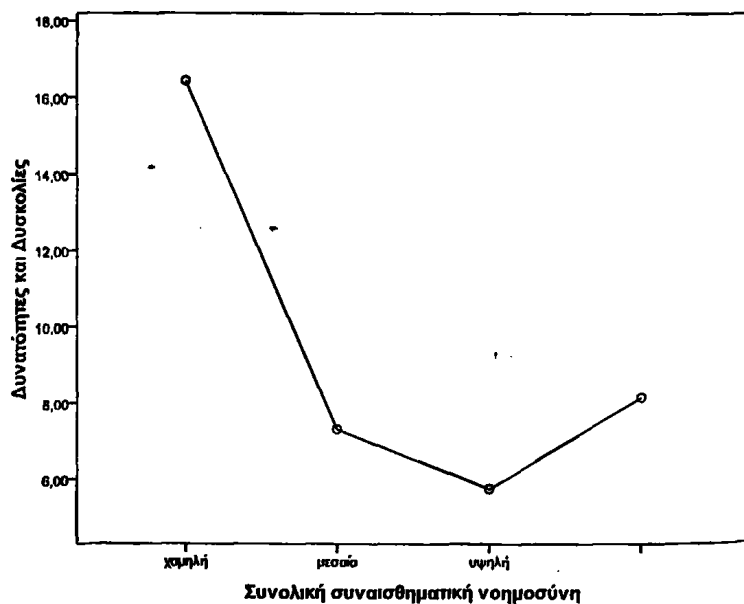
	Ομάδες Συν. Νοημ.	M. O.	T. A.	f
Αυτό- αποτελεσματικότητα	Χαμηλή	51,29	9,65	5,66**
	Μεσαία	67,68	20,23	
	Υψηλή	67,42	11,19	
Δυνατότητες και Δυσκολίες	Χαμηλή	16,42	5,31	12,20***
	Μεσαία	7,31	3,75	
	Υψηλή	5,74	3,55	
Συναισθηματικές δυσκολίες	Χαμηλή	5,57	2,76	12,17***
	Μεσαία	2,02	1,53	
	Υψηλή	1,27	1,53	
Προβλήματα διαγωγής	Χαμηλή	3,42	1,61	3,74*
	Μεσαία	1,65	1,24	
	Υψηλή	1,67	1,10	
Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση προσοχής	Χαμηλή	3,57	3,04	5,10**
	Μεσαία	2,86	2,04	
	Υψηλή	1,79	1,55	
Προβλήματα με συνομηλίκους	Χαμηλή	3,85	2,26	11,25***
	Μεσαία	,77	1,06	
	Υψηλή	1,00	1,18	
Προκοινωνική συμπεριφορά	Χαμηλή	8,14	1,57	1,02
	Μεσαία	8,42	1,69	
	Υψηλή	8,76	1,38	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Τα παρακάτω Σχήματα (Σχήμα 6, σελ.98, Σχήμα 7, σελ. 98) απεικονίζουν τις σχέσεις της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και τη προσαρμογή των παιδιών.



Σχήμα 6. Σχέση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους



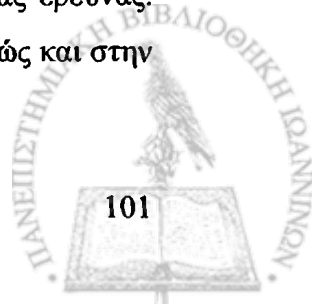
Σχήμα 7. Σχέση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την προσαρμογή των παιδιών

Στη συνέχεια εξετάσαμε ξεχωριστά τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι τρεις ομάδες (χαμηλή, μεσαία και υψηλή) αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης διέφεραν ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές, όπως φαίνεται παρακάτω. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ($F(2, 249) = 5,93, p < ,01$), στην προσαρμογή συνολικά ($F(2, 412) = 113,59, p < ,001$), καθώς και στις επιμέρους υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (συναισθηματικές δυσκολίες $F(2, 412) = 47,39, p < ,001$, προβλήματα διαγωγής $F(2, 412) = 47,80, p < ,001$, ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα $F(2, 412) = 62,71, p < ,001$, προβλήματα με συνομηλίκους $F(2, 412) = 31,40, p < ,001$ και προκοινωνική συμπεριφορά $F(2, 412) = 37,07, p < ,001$. Επομένως, η ομάδα των παιδιών με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνισε υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, υψηλότερη προκοινωνική συμπεριφορά και λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Αντίστοιχα, διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων (χαμηλή, μεσαία και υψηλή) αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης διαφάνηκαν στην γενική προσαρμογή των παιδιών ($F(2, 412) = 6,64, p < ,01$), στις συναισθηματικές δυσκολίες ($F(2, 412) = 7,14, p < ,01$), στα προβλήματα διαγωγής ($F(2, 412) = 10,67, p < ,001$ και στα προβλήματα με τους συνομηλίκους ($F(2, 412) = 5,33, p < ,01$). Δηλαδή, η υψηλή ομάδα αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζει λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας (συγκεκριμένα, συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα διαγωγής και προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους), σε σχέση με την χαμηλή και μεσαία ομάδα αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επομένως, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, τα προβλήματα ψυχοπαθολογίας και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, ενώ η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα μόνο για ορισμένα προβλήματα των παιδιών.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Το επόμενο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς και στην αναφορά των περιορισμών αλλά και της συνεισφοράς της έρευνας αυτής.



4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, τις συναισθηματικές δυσκολίες, τη διαταραχή της διαγωγής, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και την υπερκινητικότητα, τα προβλήματα με τους συνομηλίκους, την προκοινωνική συμπεριφορά, καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, η έρευνα στόχευσε στη διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών παραγόντων (όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η σχολική επίδοση, η ύπαρξη και ο αριθμός αδελφών) στις παραπάνω μεταβλητές. Ένας τρίτος σημαντικός μεθοδολογικός στόχος της έρευνας αυτής απέβλεπε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσαρμογής των παιδιών εκ μέρους των παιδιών και εκ μέρους των γονέων τους. Παρακάτω επιχειρείται μια συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα παρουσίασαν υψηλή αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, καθώς και χαμηλά ποσοστά προβλημάτων ψυχοπαθολογίας. Συγκεκριμένα, ως προς τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, διαπιστώθηκε ότι περισσότερο από το μισό του δείγματος των παιδιών σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στα αντίστοιχα ψυχομετρικά εργαλεία. Το υπόλοιπο 35% του συνόλου των παιδιών σημείωσε μέτρια επίδοση στις παραπάνω μεταβλητές. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (περίπου 10 με 15%) τοποθετήθηκε στην ομάδα με χαμηλή επίδοση στις υπό μελέτη μεταβλητές. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν επαρκώς ανεπτυγμένη τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με την ύπαρξη προβλημάτων, διαπιστώθηκε ότι ένα μικρό μόνο ποσοστό των παιδιών εμφάνισε μέτριες και σοβαρές δυσκολίες (9,1% των παιδιών, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών, και 4,3%, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων), σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1994, μετάφραση στα Ελληνικά από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου

και Στογιαννίδου, 2001). Τα παιδιά ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά προβλημάτων, σε αντίθεση με τους γονείς τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμπληρώνουν τις κλίμακες αξιολόγησης, και ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι οι γονείς έχουν μια περισσότερο ιδεατή εικόνα για τα παιδιά τους.

Τα ποσοστά της δικής μας έρευνας είναι χαμηλότερα από εκείνα που έδειξαν προηγούμενες έρευνες. Για παράδειγμα, η έρευνα των Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001) έδειξε ότι το ένα πέμπτο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνά τους αντιμετώπιζε μέτριες και σοβαρές δυσκολίες, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από και προηγούμενη ερευνητική προσπάθειά τους το 1996 (στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001). Άλλες διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό του παιδικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει κάποια ψυχική διαταραχή κυμαίνεται από 14% - 20% (Bradenburg et al, 1990, στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001), ενώ ένα ποσοστό 7% των παιδιών τοποθετούνται στην κατηγορία της σοβαρής ψυχικής διαταραχής (Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001). Τα χαμηλά ποσοστά προβλημάτων που εμφανίστηκαν στην παρούσα έρευνα μπορεί να οφείλονται σε μεθοδολογικές διαφορές, που σχετίζονται με την επιλογή του δείγματος ή με την επιλογή των εργαλείων μέτρησης της προβληματικής συμπεριφοράς. Κλείνοντας, θεωρούμε πως τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλά ποσοστά προβλημάτων, γεγονός που συμβάλλει στην καλή τους προσαρμογή.

4.1. ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΙΔΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας βρέθηκε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά της δικής μας μελέτης έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες.

Για παράδειγμα, οι Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2009) διεξήγαγαν έρευνα σε 598 παιδιά 10 - 11 ετών και διαπίστωσαν ότι η σχέση της αντιλαμβανόμενης με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ήταν στατιστικά μη σημαντική. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι αυτοαναφορές σχετίζονται μόνο εν μέρει με τις αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης,

και τονίζουν το διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σε παιδιά του Δημοτικού Σχολείου και σε έφηβους επιβεβαιώνουν τη στατιστικά μη σημαντική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003, στο Πλατσίδου, 2006. Πλατσίδου, 2005β).

Τα παραπάνω ευρήματα, καθώς και τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, συνάδουν με πορίσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς διεθνείς, αλλά και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελληνικό χώρο αναφέρουν από πολύ μικρές έως μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998. Mayer, Caruso και Salovey, 2000. Petrides & Furnham, 2000, 2001, 2003. Austin, 2004. O'Connor & Little, 2003. Warwick & Nettelbeck, 2004, Zeidner, Shani - Zinovich, Matthews & Roberts, 2005. στο Cooper, Andrew and Petrides, 2010. Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003, στο Πλατσίδου, 2006. Πλατσίδου, 2005β). Παρακάτω θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες από τις έρευνες που κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτή της δικής μας έρευνας.

Έρευνες στον ενήλικο πληθυσμό οδηγούν σε παρόμοια συμπεράσματα. Έρευνα των Mayer, Caruso και Salovey (2000) έδειξε ότι η συσχέτιση μεταξύ δύο διαφορετικών εργαλείων συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ - I και MEIS) είναι 0,36. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, τα δύο ψυχομετρικά εργαλεία μοιράζονται το 13% της διακύμανσης. Και οι Brackett και Mayer (2003) αναφέρουν ότι υπάρχει χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στους δύο τρόπους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν τη μέτρηση των μεταβλητών. Οι Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner και Salovey (2006) διερεύνησαν τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης σε 291 ενήλικες (19 - 27 ετών) και διαπίστωσαν ότι αυτά δεν σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι τα άτομα με υψηλή αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν παρουσίασαν και πιο υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που αναφέρουν μέτρια επίπεδα συσχέτισης μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης (Zeidner, Shani - Zinovich, Matthews & Roberts, 2005. O'Connor & Little, 2003). Σύμφωνα με τον Paulhus και τους συνεργάτες του (1998, στο Brackett & Mayer, 2003), οι δύο μέθοδοι αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (δηλαδή, η μέθοδος των

αυτοαναφορών και αυτή της αντικειμενικής μέτρησης) συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό μεταξύ τους, επειδή τα άτομα δεν είναι σε θέση να αποτιμήσουν επαρκώς τις ικανότητές τους. Κατά τους Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner και Salovey (2006), αυτή η διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη νοημοσύνης μπορεί να οφείλεται στο ότι τα άτομα δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τις συναισθηματικές τους ικανότητες, σε αντίθεση με την αυτοαξιολόγηση και την αντικειμενική αξιολόγηση της διανοητικής νοημοσύνης.

Είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι, όπως αναφέρει η Πλατσίδου (2006), η ύπαρξη μιας έστω και χαμηλής σχέσης μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντική, καθώς υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι έχουν ορισμένη αίσθηση του επιπέδου της πραγματικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, ας υπενθυμίσουμε την άποψη των Petrides, Frederickson και Furnham (2004), ότι, ενώ υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης, η εγκυρότητα του ενός είδους συναισθηματικής νοημοσύνης δεν ακυρώνει την εγκυρότητα του άλλου είδους συναισθηματικής νοημοσύνης.

Εν κατακλείδι, μεγάλος αριθμός ερευνητών αναφέρουν ότι τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται μερικώς μεταξύ τους και προτείνουν τη διάκριση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα. Η στατιστικώς μη σημαντική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να υποδηλώνει ότι η αντικειμενική και η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν δύο διαφορετικές και ανεξάρτητες έννοιες. Επομένως, τα ψυχομετρικά εργαλεία TEIQue (Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead, 2008) και MSCEIT (Mayer, Salovey και Caruso, 2002, απόδοση στα Ελληνικά από τους Θεοδωράκη, Κλαμπάνη, Λιθαδιώτη, Σίμο και Κοκκινάκη, 2008) ενδεχομένως να μετρούν δύο διαφορετικές και ανεξάρτητες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, ή ακόμα και δύο ανεξάρτητες οντότητες.

4.2. ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

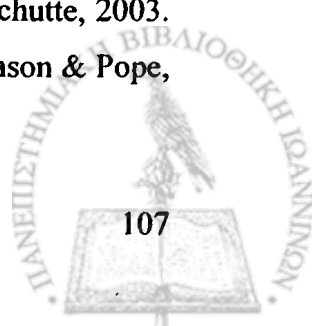
Στην παρούσα έρευνα, τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνισαν θετική συσχέτιση με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1994, απόδοση στα Ελληνικά από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001). Η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη στην έρευνά μας παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση με την συνολική προσαρμογή των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνισαν περισσότερη κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερα προβλήματα ψυχοπαθολογίας (συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα, προβλήματα με συνομηλίκους). Θετική συσχέτιση αλλά σημαντικά μικρότερου βαθμού παρουσίασε η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη με την προσαρμογή των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από αρκετά μεγάλο αριθμό ερευνών, όπως θα δούμε παρακάτω.

Οι έρευνες που επιβεβαιώνουν τη σύνδεση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι αρκετές. Θα αναφερθούν ενδεικτικά ορισμένες που αφορούν το μαθητικό πληθυσμό. Οι Petrides, Sangareau, Furnham και Frederickson (2006) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν υψηλή προκοινωνική συμπεριφορά, είναι συνεργατικά, έχουν καλύτερες αρχηγικές ικανότητες, ενώ είναι λιγότερο επιθετικά και εξαρτητικά. Συνεχίζοντας, οι ερευνητές αναφέρουν ότι η χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελεί παράγοντα επικινδυνότητας, καθώς αποξενώνει τα παιδιά από τους συνομηλίκους τους και οδηγεί στην ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας στην μετέπειτα ζωή. Οι Mavroveli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007) σε έρευνά τους σε 282 εφήβους διαπίστωσαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη και τις σωματικές ενοχλήσεις, αλλά και θετικά με την κοινωνική ικανότητα (ειδικότερα με την προκοινωνική συμπεριφορά) και τους προσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων. Επιπρόσθετα, οι Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) διαπίστωσαν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική σχέση με την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (όπως μετρήθηκε με τη χρήση του

Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών), και αρνητική σχέση με τις συναισθηματικές δυσκολίες, τα προβλήματα διαγωγής, την ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα και τα προβλήματα με τους συνομηλίκους. Αλλά και οι Mavroveli, Petrides, Sangareau και Furnham (2009) διαπίστωσαν πως η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται σημαντικά με την κοινωνική συμπεριφορά και ικανότητα των παιδιών (όπως αξιολογείται από τους συνομηλίκους των παιδιών). Μία πρόσφατη έρευνα των Mavroveli και Sanchez - Ruiz (2011) σε 565 παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών έδειξε ότι τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από περισσότερη προκοινωνική συμπεριφορά και λιγότερες αυτοαναφορές για συμπεριφορές εκφοβισμού. Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη απολαμβάνουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα των Ανδρέου, Γκουλέτσα και Μπανάκα (2007) σε 186 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών συσχετίζεται θετικά με τις καλές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους στο χώρο του σχολείου.

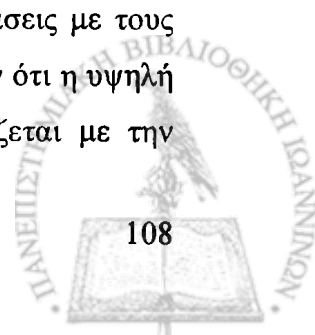
Στη βιβλιογραφία υπάρχουν επίσης αρκετές έρευνες που συνδέουν την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη με την εμφάνιση προβλημάτων ψυχοπαθολογίας των παιδιών. Οι Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2009, 2010) διερεύνησαν τη σχέση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχοπαθολογία σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διαπίστωσαν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη αυτοαντίληψη, αλλά και χαμηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, θυμού και διαταρακτικής συμπεριφοράς. Μία έρευνα των Esturgo - Deu και Sala - Roca (2010) σε 1422 παιδιά 6 - 12 ετών έδειξε ότι τα προβλήματα που αφορούν τις συναισθηματικές ικανότητες (ειδικότερα της ικανότητας της συναισθηματικής αυτορρύθμισης και του συναισθηματικού αυτό - ελέγχου) σχετίζονται με την διαταρακτική συμπεριφορά. Από αρκετές έρευνες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με χαμηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε χρήση καπνού, ναρκωτικών ουσιών ή αλκοόλ (Riley & Schutte, 2003. Trinidad, Unger, Chou, & Johnson, 2004, στο Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope, 2007. Trinidad & Johnson, 2002).



Τέλος, σύμφωνα με τους Austin, Saklofske και Egan (2005, στο Meijjs, Cillessen, Scholte, Segers & Spijkerman, 2010), η δημοτικότητα ανάμεσα στους συνομηλίκους και τα μεγαλύτερα κοινωνικά δίκτυα βοηθούν τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη να έχουν λιγότερα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας, αντικοινωνική συμπεριφορά και εγκληματικότητα. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η ερευνητική βιβλιογραφία έχει συνδέσει επαρκώς την υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη με την κοινωνική συμπεριφορά και την απουσία προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στην παρούσα έρευνα, η σχέση της προσαρμογής των παιδιών με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη αποδείχθηκε θετική, αλλά όχι εξίσου ισχυρή, όσο με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Williams, Daley, Burnside και Hammond - Rowley (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η συσχέτιση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν λιγότερο ισχυρή με την κλίμακα μέτρησης της ψυχοπαθολογίας των παιδιών, συγκριτικά με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (συγκεκριμένα, η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε μόνο με τη διαταρακτική συμπεριφορά και τον θυμό). Παρομοίως, στην έρευνα των Gil - Olarte, Martin και Brackett (2006), δεν βρέθηκε κάποια σημαντική σχέση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με την επιθετική συμπεριφορά, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (Brackett & Mayer, 2003. Brackett, Mayer και Warner, 2004). Σύμφωνα με τους Gil - Olarte, Martin και Brackett (2006), αυτό το εύρημα μπορεί να οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο μέτρησης της επιθετικότητας, καθώς στη δική τους έρευνα για τη μέτρηση της επιθετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα αυτοαναφοράς, ενώ στις προηγούμενες έρευνες είχαν χρησιμοποιηθεί πιο αντικειμενικές μέθοδοι μέτρησης.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, υπάρχει σημαντικός αριθμός μελετών που αναφέρουν μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, στην ύπαρξη προβλημάτων ψυχοπαθολογίας και στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν διεξαχθεί σε ενήλικο πληθυσμό. Για παράδειγμα, οι Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin και Salovey (2004) διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους φίλους, σε ένα δείγμα φοιτητών. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι η υψηλή επίδοση στην κλίμακα της διαχείρισης των συναισθημάτων συσχετίζεται με την



υψηλότερη ποιότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους. Οι Brackett, Mayer και Warner (2004) διεξήγαγαν έρευνα σε 330 φοιτητές και διαπίστωσαν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και την εμπλοκή σε επιβλαβείς δραστηριότητες (για παράδειγμα, χρήση παράνομων ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ). Και η έρευνα των Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner και Salovey (2006) σε ενήλικο πληθυσμό έδειξε ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (μέτρηση με το MSCEIT), αλλά όχι η αντιλαμβανόμενη (μέτρηση με το SREIS) συσχετίστηκε σημαντικά με την κοινωνική συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Οι Extremera και Fernández - Berrocal (2006) διαπίστωσαν ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με τη σωματική, κοινωνική και ψυχική υγεία, σε δείγμα 184 φοιτητών. Τέλος, υπάρχουν και άλλες έρευνες που επιβεβαιώνουν τη σχέση των συναισθηματικών ικανοτήτων με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Mestre, Lopes, Salovey, Gil - Olarte, 2006. Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005). Σύμφωνα με τους Barlow, Qualter και Stylianou (2010), η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις και την πραγματική κοινωνική δέσμευση, και οδηγεί σε θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους και τους φίλους.

Αναφορικά με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και την ύπαρξη προβλημάτων, οι Goodfellow και Nowicki (2009) ερεύνησαν 840 παιδιά ηλικίας 7 ετών και διαπίστωσαν ότι οι δυσκολίες στην αναγνώριση συναισθημάτων στις εκφράσεις προσώπων συσχετίζονται με τις συνολικές δυσκολίες των παιδιών (των αγοριών και των κοριτσιών) και την κλίμακα της υπερκινητικότητας του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Όσον αφορά στα αγόρια, η δυσκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων συνδέθηκε κυρίως με τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ για τα κορίτσια συνδέθηκε με τις δυσκολίες στη μάθηση. Αλλά και οι Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman και Youngstrom (2001) διαπίστωσαν ότι η γνώση σχετικά με τα συναισθήματα συνδέεται θετικά με την συνεργατικότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση και αρνητικά με την ελλειμματική προσοχή - υπερκινητικότητα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων την κοινωνική συμπεριφορά και την εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων (Munoz et al, 2004, στο Esturgo - Deu και Sala - Roca, 2010. Eisenberg et al, 1996, 2001).

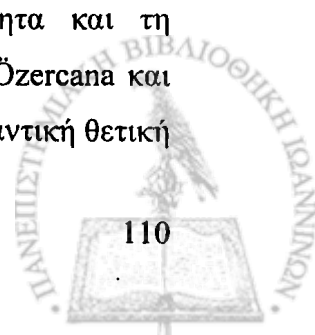
Συμπερασματικά, η μη ισχυρή συσχέτιση η οποία διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα ανάμεσα στις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών και στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να οφείλεται στην επιλογή του εργαλείου μέτρησης της ψυχοπαθολογίας (ειδικότερα, ενώ η δική μας έρευνα χρησιμοποίησε μια κλίμακα αυτοαναφορών που μετρά και θετικά χαρακτηριστικά, οι άλλες έρευνες χρησιμοποίησαν διαφορετικά εργαλεία μέτρησης της ψυχοπαθολογίας) ή στην επιλογή του δείγματος. Από την παρούσα έρευνα, διαφάνηκε ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικότερο διαφοροποιητικό παράγοντα της προσαρμογής των παιδιών, σε σχέση με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη.

Η επόμενη ενότητα θα επικεντρώθει στη μελέτη και τον σχολιασμό της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

4.3. ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερου βαθμού συσχέτιση βρέθηκε να υπάρχει με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ μικρότερη συσχέτιση παρουσιάστηκε με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Η ερευνητική βιβλιογραφία που υπάρχει όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι περιορισμένη και δεν κατέστη εφικτό να εντοπιστούν πολλές έρευνες που να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν τη θετική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι οι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας.

Για παράδειγμα, μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικο πληθυσμό (σε καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) διαπίστωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην γενική αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Chan, 2004). Και η έρευνα των Gürola, Özercana και Yalcin (2010), σε 248 εκπαιδευτικούς στην Τουρκία έδειξε υπάρχει σημαντική θετική



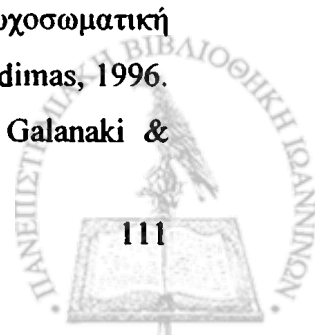
συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας. Κατά παρόμοιο τρόπο, η έρευνα του Adeyemo (2007), σε 300 φοιτητές στη Νιγηρία έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σημαντικά και με έμμεσο τρόπο στην ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και την σχολική επίδοση. Σε εργασιακά πλαίσια, η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας έχει αποδειχθεί στατιστικά σημαντική (Gundlach, Martinko & Douglas, 2003). Τέλος, ας αναφερθούμε στην άποψη της Saarni (1999), σύμφωνα με την οποία η χρήση τακτικών εστιασμένων στο συναίσθημα συσχετίζεται άμεσα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αναδεικνύοντας την σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης και πληρότητας στη διαχείριση συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων (στο Νεοκοσμίδου & Πετρογιάννης, 2010).

Επομένως, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τη θετική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, και έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών. Στην επόμενη ενότητα θα επικεντρωθούμε στη σχέση που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και των προβλημάτων των παιδιών.

4.4. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και τη συνολική προσαρμογή των παιδιών. Συγκεκριμένα, η υψηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών συνδέθηκε στενά με την υψηλή κοινωνική συμπεριφορά και με τον χαμηλό αριθμό συναισθηματικών δυσκολιών, προβλημάτων διαγωγής, διαταραχής ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα και προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Πρόκειται για ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται από προηγούμενες ελληνικές και διεθνείς ερευνητικές προσπάθειες, που πραγματοποιήθηκαν τόσο στους ενήλικες όσο και τα παιδιά.

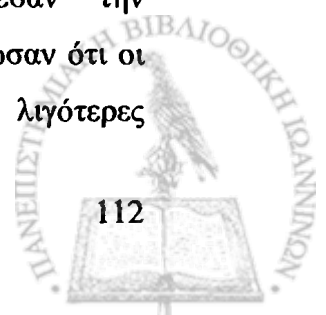
Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί επαρκώς σε ενήλικο πληθυσμό και έχει συνδεθεί κυρίως με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Καραδήμας, 2005. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999), με την ψυχοσωματική υγεία (Καραδήμας και Καλαντζή - Αζίζι, 2002. Kalantzi - Azizi & Karadimas, 1996. Kalantzi - Azizi, Karadimas, Sotiropoulou, & Moraitou, 1998, στο Galanaki &



Kalantzi - Azizi, 1999), με την επιλογή θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων και ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων (Κάμτσιου και Φυλακτακίδου, 2008), καθώς και με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τις επαγγελματικές επιλογές (Καραδήμας, 2005. Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης και Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 2006).

Αναφορικά με τον πληθυσμό των παιδιών και των εφήβων, οι ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει συνδέουν την αυτοαποτελεσματικότητα με μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως περισσότερο ικανά στη διαχείριση των πράξεων τους, αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είναι περισσότερο δημοφιλείς ανάμεσα στους συνομηλίκους τους (επισκόπηση ερευνών στο Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon & Bower, 2009). Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με την προκοινωνική συμπεριφορά και την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (Wheeler & Ladd, 1982. Ladd & Price, 1987. Ladd, Price & Hart, 1988. Bandura, Bakbaranelli, Capraba & Pastorelli, 1996) και την υψηλή ψυχολογική επάρκεια (Μόττη-Στεφανίδη, Παυλόπουλος, Τάκης, Ντάλλα, Παπαθανασίου & Masten, 2005). Η συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών σχετίζεται επίσης θετικά με την ποιότητα ζωής και την ικανοποίηση από τη ζωή (Suldo & Shaffer, 2007. Bradley & Corwyn, 2004. Fogle, Huebner & Laughlin, 2002).

Έρευνες σε εφήβους δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται σημαντικά με εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα ψυχοπαθολογίας. Σύμφωνα με τον Connolly (1989), οι προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στην ομάδα των συνομηλίκων σχετίζονται αρνητικά με την εσωστρέφεια, τις συναισθηματικές διαταραχές και τις εσωτερικευμένες διαταραχές (άγχος, κοινωνική φοβία και άλλα). Οι Suldo και Shaffer (2007) διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την παρουσία του άγχους, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη, ενώ η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά με την χαμηλή επίδοση, την κατάθλιψη και την παραβατική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, οι Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon και Bower (2009) συνέδεσαν την αυτοαποτελεσματικότητα με την επιθετική συμπεριφορά, καθώς διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με υψηλή αποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης εμπλέκονται σε λιγότερες



επιθετικές συμπεριφορές. Τέλος, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί αρνητικά με την μοναξιά, την κοινωνική δυσaráσκεια και την ψυχοπαθολογία (άγχος, κατάθλιψη και παραβατική συμπεριφορά) (Galanaki και Kalantzi - Azizi, 1999. Wheeler and Ladd, 1982. Suldo & Shaffer, 2007. Muris, 2002. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999).

Επιβεβαιώνεται λοιπόν και από τη δική μας έρευνα η σχέση που υπάρχει μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και των προβλημάτων ψυχοπαθολογίας των παιδιών. Έχοντας ολοκληρώσει την βιβλιογραφική επισκόπηση και τον σχολιασμό που αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, μπορούμε να προχωρήσουμε στην επόμενη ενότητα, όπου θα επικεντρωθούμε στη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της προσαρμογής και της αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους με δημογραφικούς παράγοντες.

4.5. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ (ΦΥΛΟ, ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ) ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσει να ερμηνεύσει τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας και αφορούν τη σχέση των μεταβλητών που μελετήθηκαν με το φύλο, την τάξη φοίτησης και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι παράγοντες του φύλου, της ηλικίας και της σχολικής επίδοσης φάνηκε να επιδρούν διαφορετικά στην κάθε μεταβλητή, κάτι που θα συζητηθεί στις αμέσως επόμενες υποενότητες.

4.5.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και δημογραφικοί παράγοντες

4.5.1.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Η παρούσα έρευνα δεν κατέδειξε σημαντικό το ρόλο του φύλου ως προς την αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς τα αγόρια και τα κορίτσια δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρακάτω θα εξετάσουμε αυτή τη σχέση ξεχωριστά για τα κάθε ένα είδος συναισθηματικής νοημοσύνης.

4.5.1.1.1 Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα δύο φύλα, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά και εφήβους (Chan, 2003. Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006. Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008. Williams, Daley, Burnside & Hammond - Rowley, 2009). Αναφορικά με τον ενήλικο πληθυσμό, οι Brackett και Mayer (2003) διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, σε δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφορών (στο ερωτηματολόγιο των Schutte et al και στο ερωτηματολόγιο EQ - I του Bar - On).

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας για την επίδραση του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καταλήξει ορισμένες άλλες μελέτες. Έτσι, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε παιδιά και εφήβους κάνουν λόγο για υπεροχή των κοριτσιών στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008. Mavroveli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009. Esturgo - Deu και Sala - Roca, 2010. Mavroveli & Sanchez - Ruiz, 2011. Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008. Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001. Schween, Saklofske, Widdifield - Konkin, Parker & Kloosterman, 2006. Mandell & Pherwani, 2003). Υπάρχουν και έρευνες που ενισχύουν τις απόψεις περί υπεροχής των αντρών στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy, 2007).

Οι Petrides και Furnham (2000), Mavroveli et al (2007, 2008, 2009) και Chan (2003) θεωρούν ότι οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων στις επιμέρους διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μικρές και, επομένως, στατιστικά μη σημαντικές, καθώς τείνουν να εξαλειφθούν από την επίδοση στη συνολική αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Επομένως, τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τον μεγαλύτερο όγκο των ερευνητικών προσπαθειών που εξετάζουν το ρόλο του φύλου στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.5.1.1.2. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Στην παρούσα έρευνα, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Σε παρόμοια με τα δικά μας αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin και Salovey (2004), σε 118 φοιτητές, η οποία έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη.

Ωστόσο, ο μεγαλύτερος όγκος της ερευνητικής προσπάθειας που αφορά τη σχέση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο, καταλήγει σε αντίθετα συμπεράσματα από αυτά της δικής μας έρευνας. Συγκεκριμένα, υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που μετρούν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σε ενήλικο πληθυσμό, και κάνουν λόγο για υπεροχή των γυναικών (Austin, 2005. Brackett & Mayer, 2003. Brackett, Mayer & Warner, 2004. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006. Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006. Kafetsios 2004. Mayer, Caruso & Salovey, 1999. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006. Santesso, Reker, Schmidt & Segalowitz, 2006). Όπως και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ενήλικες, και σε πληθυσμούς παιδιών έχει παρατηρηθεί η υπεροχή των κοριτσιών ως προς την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Για παράδειγμα, έρευνα σε 109 παιδιά ηλικίας 8 - 11 ετών (Barlow, Qualter & Stylianou, 2010), έδειξε ότι τα κορίτσια σκόραραν πιο υψηλά από τα αγόρια στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Έρευνα σε προεφήβους (Williams, Daley, Burnside & Hammond - Rowley, 2009), διαπίστωσε ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα δύο από τα τρία εργαλεία μέτρησης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, οι γυναίκες σημειώνουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη όταν χρησιμοποιούνται οι αυτοαναφορές, σε αντίθεση με την αντικειμενική μέτρηση, όπου σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους άντρες (Brackett & Mayer, 2003. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006. Petrides & Furnham, 2000. Extramera & Fernandez - Berrocal, 2005. Extramera, Fernandez - Berrocal & Salovey, 2006). Αυτό, ενδεχομένως, να υποδηλώνει ότι οι γυναίκες υποτιμούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, σε αντίθεση με τους άντρες, που υπερεκτιμούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες.

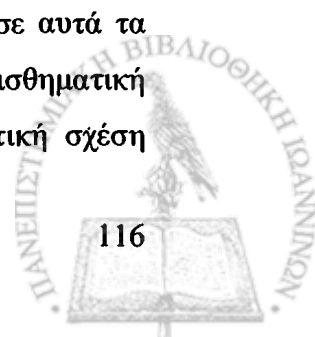
Σύμφωνα με τους Guastello και Guastello (2003, στο Sanchez – Nunez, Fernandez - Berrocal, Montanes & Latorre, 2008), οι διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα δύο φύλα μπορούν να εξηγηθούν από την επίδραση της γενιάς στην οποία ανήκουν τα άτομα. Χάρη στην επίδραση του πολιτισμού και της εκπαίδευσης, οι διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να μειώνονται.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι τα δύο φύλα δεν εμφανίζουν διαφορές ως προς το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, εύρημα που επιβεβαιώνεται από ορισμένες έρευνες, ενώ διαψεύδεται από ορισμένες άλλες. Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, οι διαφορές που έχουν παρατηρηθεί ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούν ορισμένες επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, η εξέταση των επιμέρους παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο TEIQue (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008) δίνει ένα συνολικό σκορ αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ από το εργαλείο μέτρησης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης MSCEIT (Mayer, Salovey και Caruso, 2002, απόδοση στα ελληνικά από τους Θεοδωράκη, Κλαμπάνη, Λιθαδιώτη, Σίμο και Κοκκινάκη, 2008) χρησιμοποιήθηκε μόνο το πρώτο μέρος. Έτσι, δεν κατέστη εφικτό να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε επιμέρους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, και να διαπιστωθεί αν υπάρχουν περαιτέρω διαφορές.

Στην επόμενη ενότητα θα συζητηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση, και θα παρατεθούν ερευνητικά δεδομένα που διερευνούν αυτή τη σχέση.

4.5.1.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση

Αναφορικά με την επίδοση των παιδιών στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, διαπιστώθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη (κατά τις εκτιμήσεις των γονέων) διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχολική επίδοση των παιδιών, δηλαδή τη βαθμολογία στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν υψηλή βαθμολογία σε αυτά τα δύο μαθήματα παρουσιάζουν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση

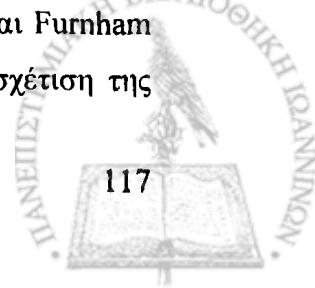


ανάμεσα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση. Παρακάτω θα εξετάσουμε τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τα δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης ξεχωριστά.

4.5.1.2.1. Αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση

Το εύρημα στο οποίο κατέληξε η δική μας μελέτη για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης υποστηρίζεται από αρκετά μεγάλο αριθμό ερευνητικών προσπαθειών. Συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες παρουσιάζουν μέτριες ή σημαντικές συσχετίσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη.

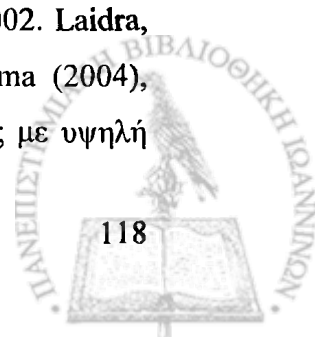
Αρκετές έρευνες τονίζουν μια μέτρια σύνδεση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους σχολικά μαθήματα, τη διανοητική ευφυΐα και την ηλικία των παιδιών. Για παράδειγμα, οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004), σε έρευνά τους σε 650 εφήβους, διαπίστωσαν ότι η υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε θετικά με τη βαθμολογία σε ορισμένα μαθήματα και τη γενική βαθμολογία μόνο για τους μαθητές με χαμηλή γνωστική νοημοσύνη, και όχι για τους μαθητές με υψηλή διανοητική ευφυΐα. Σε έρευνα των Mavroveli, Petrides, Shove και Whitehead (2008) σε 139 μαθητές, η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνισε σημαντική σχέση με την επίδοση στην ορθογραφία, για τα αγόρια. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης ήταν μέτρια, ενώ είναι πιθανό η συσχέτιση αυτή να ισχυροποιείται για συγκεκριμένες ευπαθείς ομάδες μαθητών. Αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας στη σχέση αυτή, οι Petrides, Chamorro - Premuzic, Frederickson και Furnham (2005), και Mavroveli και Sanchez - Ruiz (2011), διαπίστωσαν ότι η ηλικία διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν ισχυρότερη για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, παρά για τα μεγαλύτερα. Ωστόσο, οι Mavroveli και Sanchez - Ruiz (2011) δεν παραθέτουν κάποια ποιοτική ερμηνεία μπορούν να αιτιολογήσουν ποια ακριβώς είναι η επίδραση της ηλικίας στη σχέση αυτή. Τέλος, οι Mavroveli, Petrides, Sangareau και Furnham (2009) σε δείγμα 140 παιδιών σχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι η συσχέτιση της



αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την επίδοση στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών αρχικά ήταν ισχυρή, αλλά ύστερα από τον έλεγχο της ηλικίας και του Δείκτη Νοημοσύνης η συσχέτιση αυτή έχασε τη σημαντικότητά της.

Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι επιμέρους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η έρευνα των Jordan, McRorie και Ewing (2010), σε παιδιά σχολικής ηλικίας, έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται σημαντικά με τη σχολική επίδοση. Από τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η προσαρμοστικότητα έδειξε την μεγαλύτερη συσχέτιση με την σχολική επίδοση, ενώ η ενδοπροσωπική ικανότητα έδειξε τη μικρότερη συσχέτιση. Στην ίδια έρευνα, φάνηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πιο σημαντική για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια κατά την μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και οι Qualter, Whiteley, Hutchinson και Pope (2007), κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Κατά τους ερευνητές, τα παιδιά σχολικής ηλικίας με υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη επιτυγχάνουν καλύτερη προσαρμογή κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη και καλύτερη συμπεριφορά. Οι Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen και Stough (2008), διεξήγαγαν έρευνα σε 209 μαθητές εφηβικής ηλικίας και διαπίστωσαν ότι όσοι μαθητές ήταν ικανοί στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων είχαν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι Parker, Summerfeldt, Hogan και Majeski (2004), διεξήγαγαν έρευνα σε ένα δείγμα εφήβων τελειόφοιτων μαθητών και διαπίστωσαν ότι ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στην σχολική επίδοση ήταν σημαντικός, με συγκεκριμένους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης να μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

Οι παραπάνω μελέτες υποστηρίζουν τα ευρήματα της δικής μας έρευνας σχετικά με τη σύνδεση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση. Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που δεν εντοπίζουν κάποια σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Newsome, Day και Catano, 2000. Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005. Warwick & Nettelbeck, 2004. Barchard, 2003. Gil - Olarte, Martin & Brackett, 2006. Van Der Zee, Thijs & Schakel, 2002. Laidra, Pullmann & Allik, 2007). Για παράδειγμα, οι Woitaszewski και Aalsma (2004), ερεύνησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε 39 χαρισματικούς μαθητές με υψηλή



επίδοση και διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα συμβολής στην σχολική επίδοση.

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ξεκάθαρα όσον αφορά την ακριβή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Αρκετές έρευνες που υποστηρίζουν τα ευρήματα της δικής μας έρευνας αναφέρουν ότι υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Αξίζει στο σημείο αυτό να παραθέσουμε την άποψη των Mavroveli, Petrides, Sangareau και Furnham (2009), σύμφωνα με τους οποίους δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για το ποια είναι η φύση της σχέσης μεταξύ αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς δεν ξέρουμε αν η καλή ακαδημαϊκή προσαρμογή ενδυναμώνει τις αυτοαντιλήψεις των παιδιών για τα συναισθήματα ή το αντίστροφο.

4.5.1.2.2. Αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση

Στην παρούσα έρευνα η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ανάλογα με την σχολική επίδοση των παιδιών. Σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά της δικής μας έρευνας κατέληξε και η έρευνα της Πλατσίδου (2005β), όπου η σχολική επίδοση των δεν φάνηκε να σχετίζεται με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Πλατσίδου (2005β), σημαντικός αποδείχθηκε ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης (συγκεκριμένα, της γενικής αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων) στη σχολική επίδοση.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η σχολική επίδοση των παιδιών δεν σχετίζεται σημαντικά με την αντικειμενική συναισθηματική τους νοημοσύνη. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με κάποιες άλλες μελέτες που επιχείρησαν να διερευνήσουν αυτή τη σχέση. Για παράδειγμα, οι Brackett, Mayer και Warner (2004), O'Connor και Little (2003) και Gil - Olarte, Martin και Brackett (2006) αναφέρουν ότι η επίδοση στο εργαλείο μέτρησης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης MSCEIT μπορεί να προβλέψει την τελική βαθμολογία στο σχολείο σε στατιστικά σημαντικά επίπεδα (από $r = 0,14$ έως $r = 0,23$, όπως αναφέρουν οι Mayer, Roberts & Barsade 2008).

Καταλήγοντας, η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά περισσότερο στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική και λιγότερο στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη. Πρόκειται για ένα εύρημα που υποστηρίζεται από ορισμένες έρευνες και έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές προσπάθειες. Η επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στην συναισθηματική νοημοσύνη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να εξακριβωθεί η φύση και το μέγεθος αυτής της σχέσης. Αμέσως παρακάτω θα εξετάσουμε την επίδραση της ηλικίας στη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων.

4.5.1.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και ηλικία

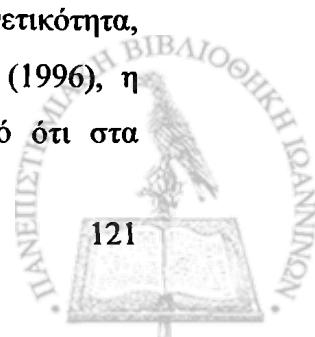
Στην παρούσα μελέτη δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Σε παρόμοια με τα δικά μας συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηλικίας κατέληξε και η έρευνα των Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin και Salovey (2004), σε φοιτητές, η οποία έδειξε ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που θεωρούν σημαντική την επίδραση της ηλικίας στη συναισθηματική νοημοσύνη. Για παράδειγμα, οι Mayer, Caruso και Salovey (1999), σύγκριναν εφήβους και ενήλικες και διαπίστωσαν ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη των ενηλίκων ήταν υψηλότερη, με τον μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης να παρατηρείται στα πρώτα χρόνια της νεότητας. Σε έρευνά του, ο Kafetsios (2004), διαπίστωσε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλότερη αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη.

Πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι τα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης τάξης έχουν πολύ μικρή ηλικιακή διαφορά μεταξύ τους, και αυτό το γεγονός ενδεχομένως να μην επιτρέπει τον εντοπισμό διαφορών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.5.2. Προσαρμογή των παιδιών και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, σχολική επίδοση και ηλικία)

4.5.2.1. Προσαρμογή των παιδιών και φύλο

Στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια παρουσίασαν λιγότερες συναισθηματικές δυσκολίες, περισσότερα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα και λιγότερη κοινωνική συμπεριφορά, σε σχέση με τα κορίτσια. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες από τον Διεθνή και τον Ελληνικό χώρο. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001), στα αγόρια αναγνωρίστηκαν περισσότερα προβλήματα διαγωγής και ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα. Αναφορικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες, οι Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001), κάνουν λόγο για μια τάση για μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης των συναισθηματικών δυσκολιών στα κορίτσια, και όχι για υπεροχή των κοριτσιών. Σε αντίθεση με τη δική μας έρευνα, οι Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001), διαπίστωσαν ότι τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερη κοινωνική συμπεριφορά, σε σχέση με τα κορίτσια. Η έρευνα των Lundh, Wangby - Lundh και Bjarehed (2008), σε 1254 παιδιά σχολικής ηλικίας στην Σουηδία, έδειξε ότι τα κορίτσια σημείωσαν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και προκοινωνική συμπεριφορά, ενώ τα αγόρια ανέφεραν περισσότερα προβλήματα διαγωγής και, περισσότερα προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα προηγούμενων μελετών για τις διαφυλικές διαφορές στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Και οι Perren, Stadelmann, Von Wyl και Von Klitzing (2007), διεξήγαγαν έρευνα σε 168 παιδιά προσχολικής ηλικίας και διαπίστωσαν ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων διαγωγής, με τα αγόρια να εμφανίζουν αύξηση (σε αντίθεση με τα κορίτσια, που σημειώνουν μείωση) των προβλημάτων διαγωγής με την πάροδο της ηλικίας. Επίσης, τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα και λιγότερη προκοινωνική συμπεριφορά. Στην έρευνα των Santesso, Reker, Schmidt και Segalowitz (2006), τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, παραβατικότητα), ενώ σύμφωνα και με τους Steffensmeier και Allan (1996), η αντικοινωνική συμπεριφορά είναι περισσότερο συχνή στα αγόρια από ότι στα



κορίτσια. Τέλος, οι Petrides, Sangareau, Furnham και Frederickson (2006), διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνά τους έλαβαν περισσότερες ονοματοδοσίες για συνεργατική συμπεριφορά και λιγότερες για διαταρακτική συμπεριφορά, επιθετική συμπεριφορά, εξαρτητική συμπεριφορά και συμπεριφορά εκφοβισμού.

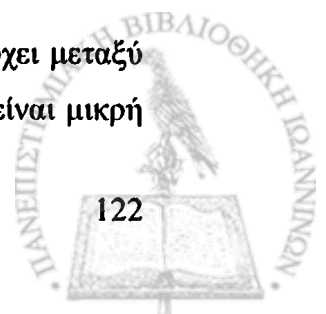
Επομένως, η παρούσα έρευνα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών και επαληθεύει την άποψη ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα και λιγότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, καθώς και περισσότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

4.5.2.2. Προσαρμογή των παιδιών και ηλικία

Διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου διαπιστώθηκαν στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών συνολικά, και στις επιμέρους υποκλίμακες των συναισθηματικών δυσκολιών και της υπερκινητικότητας, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών. Με βάση τους γονείς, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης Δημοτικού Σχολείου στις υπό εξέταση μεταβλητές. Επομένως, τα παιδιά της έκτης τάξης θεωρούν πως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από ότι τα παιδιά της πέμπτης τάξης. Σε παρόμοια αποτελέσματα με την δική μας έρευνα κατέληξαν οι Larsson και Frisk (1999), οι οποίοι ερεύνησαν 1308 παιδιά και εφήβους στη Σουηδία και διαπίστωσαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά σημείωσαν υψηλότερη κοινωνική προσαρμογή, αλλά και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ωστόσο, δεν υπάρχουν ξεκάθαρα δεδομένα για το αν η ηλικία διαδραματίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση προβλημάτων ψυχοπαθολογίας. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητές που αναφέρουν ότι τα προβλήματα των παιδιών δεν διαφοροποιούνται σημαντικά με την ηλικία (Tsiantis et al, 1994, στο Μπίμπου – Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001), και άλλοι που αναφέρουν ότι κάποια προβλήματα υποχωρούν και κάποια εντείνονται με το πέρασμα της ηλικίας (McGee, Williams, Bradshaw, Chapel, Robins & Silva, 1985, Verhulst & Akkerhuis, 1989, στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001).

Καταλήγοντας, πρέπει να πούμε ότι η ηλικιακή διαφορά που υπάρχει μεταξύ των παιδιών της Πέμπτης και της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου είναι μικρή



και δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την επίδραση της ηλικίας στην εμφάνιση προβλημάτων.

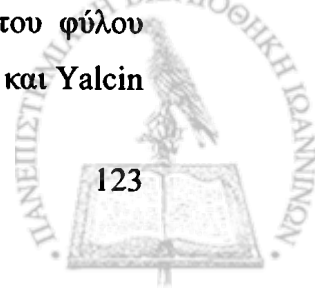
4.5.2.3. Προσαρμογή των παιδιών και σχολική επίδοση

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ως σημαντικό το ρόλο της σχολικής επίδοσης στην προσαρμογή των παιδιών. Συγκεκριμένα, η χαμηλή βαθμολογία στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών συνδέθηκε με την παρουσία περισσότερων προβλημάτων ψυχοπαθολογίας (τις συναισθηματικές δυσκολίες, τη διαταραχή διαγωγής, την ελλειμματική προσοχή - υπερκινητικότητα, τα προβλήματα με συνομηλίκους) και με την μικρότερη προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνηγορεί η άποψη των McGee, Williams και Silva (1985), σύμφωνα με τους οποίους υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε ορισμένες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στη σχολική τους επίδοση (στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001). Καθίσταται, επομένως, σαφές, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αλλά και η κοινωνική τους συμπεριφορά αποτελούν δείκτη προσαρμογής, ο οποίος συνδέεται άμεσα με την σχολική τους επίδοση. Η απουσία προβλημάτων και η υψηλή κοινωνική συμπεριφορά (ειδικότερα οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους) βοηθούν τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα.

4.5.3. Αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία και σχολική επίδοση)

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και στα παιδιά της Πέμπτης και της Έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Τα αποτελέσματά μας έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Galanaki και Kalantzi - Azizi (1999), σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, η οποία διαπίστωσε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στην κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Παρόμοια συμπεράσματα ως προς το ρόλο του φύλου αναφέρουν και οι Wheeler και Ladd (1982). Αλλά και οι Gürola, Özercana και Yalcin



(2010), Chan (2004) και Martin et al (2004, στο Gürola, Özercana & Yalcin, 2010) δεν διαπίστωσαν καμία σημαντική επίδραση του ρόλου του φύλου στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, σε ενήλικο πληθυσμό (σε εκπαιδευτικούς και συμβούλους).

Σε αντίθετα αποτελέσματα με τη δική μας έρευνα και τις προαναφερθείσες μελέτες κατέληξε η έρευνα των Νεοκοσμίδου και Πετρογιάννη (2010), σε 166 παιδιά και τις μητέρες τους, που φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι ερευνητές εξέτασαν το ρόλο του φύλου και διαπίστωσαν ότι τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερη ακαδημαϊκή και συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερη κοινωνική και συνολική αυτοαποτελεσματικότητα. Αλλά και η Coleman (2003), διαπίστωσε ότι υψηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίστηκε περισσότερο στα κορίτσια και στα παιδιά που είχαν δημιουργήσει ασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης με τους γονείς.

Αναφορικά με την ηλικία, στην παρούσα έρευνα, δεν βρέθηκαν διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους ανάμεσα στα παιδιά της πέμπτης και της έκτης τάξης. Σε παρόμοια ευρήματα έχουν καταλήξει και άλλες μελέτες (Galanaki & Kalantzi - Azizi, 1999, Wheeler και Ladd, 1982), οι οποίες δείχνουν ότι η ηλικία δεν αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών.

Αντίθετα, στην έρευνα των Νεοκοσμίδου και Πετρογιάννη (2010), φάνηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία εμφανίζονται λιγότερο σίγουρα για τις ικανότητές τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με αυτά άλλων ερευνών, όπου η ηλικία των παιδιών φαίνεται να λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στη δόμηση της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1991, Bandura, 1994, στο Νεοκοσμίδου και Πετρογιάννη, 2010).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν κατέδειξε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και της σχολικής επίδοσης, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία και με προηγούμενα ευρήματα. Σύμφωνα με τους Galanaki και Kalantzi - Azizi (1999) και Wheeler και Ladd (1982), η ακαδημαϊκή επίτευξη δεν φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα για τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη σχολική επίδοση, υπάρχουν ορισμένες έρευνες που συνηγορούν με την αντίθετη άποψη. Για παράδειγμα, οι Suldo και Shaffer (2007), διαπίστωσαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα (κυρίως στην ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα) και στη σχολική επίδοση, σε έφηβους μαθητές. Επομένως, οι πεποιθήσεις των παιδιών για τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες μπορεί να επηρεάζουν την επίδοσή τους στο σχολείο. Σε παρόμοιες απόψεις καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999. Bandura, Caprara, Barbaranelli, Cerbino & Pastorelli, 2003. Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon & Bower, 2009. Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt, 2007. Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009).

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τους παράγοντες της ηλικίας, του φύλου και της σχολικής επίδοσης δεν είναι ξεκάθαρη, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν συχνά σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μεθοδολογικούς παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, στην επιλογή των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, ή στο είδος της αυτοαποτελεσματικότητας (κοινωνική, ακαδημαϊκή, συναισθηματική) που επικεντρώνεται η κάθε έρευνα. Η επόμενη ενότητα αφορά τη σύγκριση των αντιλήψεων των παιδιών και των γονέων για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών, το οποίο συζητείται αμέσως παρακάτω.

4.6. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

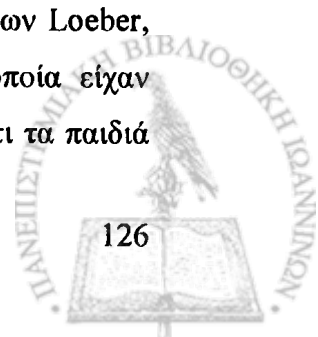
Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αντλήθηκαν πληροφορίες και από τα παιδιά και από τους γονείς, που αφορούσαν την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών, καθώς θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόψεις των παιδιών και των γονέων τους συμπίπτουν ή όχι. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Hinde, Easton και Meller (1984, στο Μπίμπου – Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001) οι γονείς, καθώς και οι εκπαιδευτικοί, θεωρούνται σημαντικοί φορείς πληροφόρησης για την αξιολόγηση της προσαρμογής στα παιδιά.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αξιολογήσεις των παιδιών και των γονέων στη αντιλαμβανόμενη

συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών. Αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, τα παιδιά αξιολόγησαν πιο υψηλά την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική τους νοημοσύνη, σε σχέση με τους γονείς τους. Επομένως, τα παιδιά θεωρούσαν πως έχουν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη από ότι θεωρούσαν οι γονείς τους. Λόγω της περιορισμένης ερευνητικής βιβλιογραφίας γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης από διαφορετικές πηγές, δεν κατέστη εφικτό να εντοπιστούν αρκετές μελέτες. Μια έρευνα που εντοπίσαμε αναφορικά με αυτό το ζήτημα κατέληξε σε αντίθετα αποτελέσματα. Οι Schwean, Saklofske, Widdifield - Konkin, Parker και Kloosterman (2006), διαπίστωσαν ότι ανάμεσα στις ομάδες ατόμων που αξιολόγησαν την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (παιδιά, γονείς και δάσκαλοι) υπήρξαν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές. Έτσι, οι γονείς και οι δάσκαλοι αξιολόγησαν πιο υψηλά την προσαρμοστικότητα, τη διαχείριση του άγχους και τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, σε σχέση με τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, στην ενδοπροσωπική κλίμακα (για τους εκπαιδευτικούς) και στην διαπροσωπική κλίμακα (για τους γονείς), οι ετεροαναφορές ήταν σημαντικά υψηλότερες από τις αυτοαναφορές των παιδιών. Αυτή η διαφορά που υπάρχει μεταξύ της δικής μας έρευνας και της έρευνας των Schwean, Saklofske, Widdifield - Konkin, Parker και Kloosterman (2006), μπορεί να οφείλεται σε διάφορους μεθοδολογικούς παράγοντες, όπως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δείγματος ή το διαφορετικό εργαλείο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης.

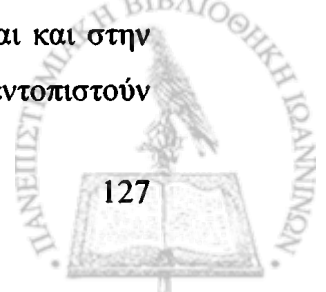
Στην δική μας έρευνα, τα παιδιά ανέφεραν περισσότερα προβλήματα διαγωγής και προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, σε σχέση με τους γονείς τους. Αντίθετα, οι γονείς θεώρησαν πως τα παιδιά τους έχουν υψηλότερη προκοινωνική συμπεριφορά από ότι τα ίδια.

Πρόκειται για ένα εύρημα που δεν επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, η έρευνα των Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski και Rothenberger (2004), έδειξε ότι οι γονείς ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε σχέση με τα παιδιά, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι γονείς εστιάζουν ως επί το πλείστον σε εξωτερικευμένες και επομένως εύκολα παρατηρήσιμες μορφές συμπεριφοράς. Και η έρευνα των Loeber, Green, Lahey και Stouthamer - Loeber (1991), σε 177 παιδιά (τα οποία είχαν παραπεμφθεί σε κλινικές δομές για προβλήματα συμπεριφοράς) έδειξε ότι τα παιδιά



ανέφεραν σε μικρότερο βαθμό προβλήματα ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα και προβλήματα εναντιωματικής διαταραχής, σε σχέση με τους γονείς τους. Ως προς τη διαταραχή διαγωγής, άλλες έρευνες περιγράφουν ότι αυτή αναφέρεται σε παρόμοια ποσοστά και από τα παιδιά και από τους γονείς (Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski και Rothenberger, 2004. Cairns & Cairns, 1984, Hejanic & Reich, 1982, Reich & Earls, 1987, Verhulst & Akkerhuis, 1989, Verhulst, Althaus & Berden, 1987, στο Loeber, Green, Lahey & Stouthamer - Loeber, 1991). Σε αντίθεση λοιπόν με τα παραπάνω συμπεράσματα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά αναφέρουν περισσότερα προβλήματα διαγωγής. Τέλος, έρευνα των Van Roy, Veenstra και Clench - Aas (2008), σε 26.269 παιδιά και εφήβους (10 - 19 ετών) και 6.545 γονείς έδειξε ότι τα παιδιά δήλωσαν μεγαλύτερα ποσοστά συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων με τους συνομηλίκους, ενώ οι γονείς ανέφεραν μεγαλύτερα ποσοστά συμπτωμάτων υπερκινητικότητας. Οι Van Roy, Veenstra και Clench - Aas (2008), διαπίστωσαν επίσης ότι η χαμηλότερη συμφωνία μεταξύ των παιδιών και των γονέων αφορούσε την κλίμακα της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα είναι και η δική μας έρευνα, στην οποία τα παιδιά δήλωσαν περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους, σε σχέση με τους γονείς τους.

Οι διαφορές που εμφανίστηκαν στην παρούσα έρευνα ανάμεσα στις αξιολογήσεις των παιδιών και των γονέων για την προσαρμογή των παιδιών ενδεχομένως να αντικατοπτρίζουν μια περισσότερο ιδεατή εικόνα των γονέων για τις ικανότητες των παιδιών τους. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι αυτοαναφορές και οι ετεροαναφορές ως τρόποι άντλησης πληροφοριών είναι επιρρεπείς στο κοινωνικά επιθυμητό. Η διάσταση που υπάρχει στις αξιολογήσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς πληροφοριοδότες έχει σχολιαστεί από διάφορους ερευνητές. Συγκεκριμένα, οι Achenbach, McConaughy και Howell (1987, στο Loeber, Green, Lahey & Stouthamer - Loeber, 1991), αναφέρουν χαμηλά ποσοστά συμφωνίας ανάμεσα σε διαφορετικούς πληροφοριοδότες. Οι Phares, Compas και Howell (1989, στο Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001), κάνουν λόγο για χαμηλή συμφωνία ανάμεσα στις αξιολογήσεις των παιδιών και των γονέων ή των εκπαιδευτικών. Τέλος, κατά τον Goodman (2001), (στο Van Roy, Veenstra & Clench-Aas, 2008), οι γονείς και τα παιδιά συμφωνούν σε μέτριο βαθμό στις αξιολογήσεις τους για την προσαρμογή των παιδιών. Παρόμοιες διαφορές εμφανίζονται και στην αξιολόγηση των φιλικών σχέσεων των παιδιών. Έτσι, μπορούν να εντοπιστούν



διαφορές ανάμεσα στις εκτιμήσεις των ίδιων των παιδιών και εξωτερικών παρατηρητών (για παράδειγμα, των δασκάλων ή των γονέων των παιδιών) (Hartup, 1992, Howes, 1989, 1998, στο Hartup, 1998).

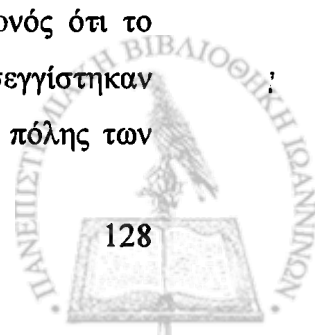
Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι είναι διαφωτιστικό να αντλούνται και να λαμβάνονται υπόψη πληροφορίες από διάφορους πληροφοριοδότες. Σύμφωνα με τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001), η αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αντανακλά προκαταλήψεις, διαφορές στην οριοθέτηση των προβλημάτων, πραγματική ποικιλία στη συμπεριφορά των παιδιών ή ένα συνδυασμό από τα παραπάνω. Ο Goodman (2001, στο Van Roy, Veenstra & Clench - Aas, 2008), προτείνει τη χρήση και των τριών μορφών του ερωτηματολογίου, για τον εντοπισμό των ψυχιατρικών διαταραχών.

Τέλος, ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα αφορά στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι μητέρες και οι πατέρες τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, οι μητέρες θεωρούν πως τα παιδιά τους παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και πως αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους, σε σχέση με τους πατέρες. Πρόκειται για μια διαφορά που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μητέρες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία, είναι πιο κοντά συναισθηματικά στα παιδιά τους και μπορούν να εντοπίζουν πιο εύκολα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Εξάλλου, όπως έχει επισημανθεί από πολλές έρευνες, οι γυναίκες συχνά θεωρείται πως έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη.

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

4.7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ο κυριότερος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στο γεγονός ότι το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν ευκαιριακό, καθώς τα σχολεία που προσεγγίστηκαν προκειμένου να λάβουν μέρος στην έρευνα βρίσκονταν στο κέντρο της πόλης των



Ιωαννίνων. Αυτό έγινε για πρακτικούς λόγους, που είχαν σχέση με την αδυναμία της ερευνήτριας να μετακινηθεί σε πιο απομακρυσμένες περιοχές της πόλης αλλά και του νομού των Ιωαννίνων. Ένα αντιπροσωπευτικότερο δείγμα, που θα είχε επιλεγεί με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, ενδεχομένως να οδηγούσε σε διαφορετικά αποτελέσματα. Έτσι, η μη εκπλήρωση της προϋπόθεσης της τυχαίας δειγματοληψίας περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, το πλήθος των παιδιών και των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ήταν ισάριθμο. Η άρνηση ορισμένων γονέων να συμμετέχουν οι ίδιοι στην έρευνα είχε ως αποτέλεσμα ο αριθμός των γονέων να είναι σημαντικά μικρότερος από τον αριθμό των παιδιών.

Ως προς την επιλογή των ψυχομετρικών εργαλείων, τα περισσότερα από αυτά ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επομένως, μελετήθηκαν οι προσωπικές κρίσεις των παιδιών για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους, για την αυτοαποτελεσματικότητα που διαθέτουν κατά τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και για τις δυνατότητες και δυσκολίες τους. Είναι γνωστή η συζήτηση που αφορά την κριτική των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η οποία εστιάζει κυρίως στην αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους.

Κατά παρόμοιο τρόπο, τα ερωτηματολόγια ετεροαναφορών πάσχουν από τις ίδιες αδυναμίες με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών. Οι γονείς στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις για την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και την προσαρμογή των παιδιών τους. Μια πιο αντικειμενική μέθοδος συλλογής πληροφοριών θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue - CSF), πρέπει να τονιστεί ότι χρησιμοποιήθηκε η μετάφραση του πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, καθώς δεν έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα Ελληνικά. Επομένως, προτείνεται να διενεργηθούν έρευνες που θα εστιάζουν στο συγκεκριμένο εργαλείο, προκειμένου να διερευνήσουν τις ψυχομετρικές ιδιότητές του στον ελληνικό πληθυσμό.

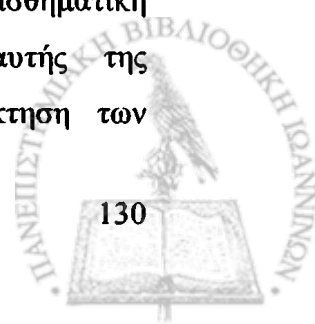
Τέλος, η μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς και της προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών περιορίστηκε στη χρήση ενός μόνο ερωτηματολογίου, του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1994, μετάφραση - προσαρμογή στα Ελληνικά από τους Μπίμπου - Νάκου, Κιοσέογλου και

Στογιαννίδου, 2001). Για μια εκτενέστερη διερεύνηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται περισσότερα και εκτενέστερα ψυχομετρικά εργαλεία, και να ζητούνται πληροφορίες όχι μόνο από τα ίδια τα παιδιά και τους γονείς τους, αλλά και από άλλες πηγές (για παράδειγμα, από τους εκπαιδευτικούς και από τους συνομηλίκους των παιδιών).

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να αποτελέσει η συστηματικότερη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, καθώς τα ευρήματα που προκύπτουν από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία είναι αντικρουόμενα. Είναι σημαντικό να διαπιστωθεί ποια είναι η φύση της συγκεκριμένης σχέσης, και πώς θα μπορούσε να συμβάλει η συναισθηματική νοημοσύνη στην καλύτερη ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στη συμβολή της παρούσας έρευνας στον επιστημονικό χώρο και στην ευρύτερη κοινωνία. Η έρευνά μας επιχείρησε να διερευνήσει σημαντικά ζητήματα που αφορούν στα παιδιά σχολικής ηλικίας και που επιδρούν στην καλή ψυχολογική και κοινωνική τους προσαρμογή. Τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και η κοινωνική συμπεριφορά και η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν θετικά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν όλους όσους εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, δηλαδή στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μελλοντικούς ερευνητές και στους ειδικούς της ψυχικής υγείας, που ασχολούνται με ζητήματα ανάπτυξης των παιδιών.

Στην παραπάνω κατεύθυνση, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να δημιουργηθούν αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης στα σχολεία, τα οποία θα στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, μέσα από την ενδυνάμωση των θετικών τους ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Είναι σημαντικό να μην παραβλέπουμε το γεγονός ότι η παιδαγωγική επιστήμη οφείλει να συμπεριλαμβάνει στα αναλυτικά προγράμματα εκτός από γνωστικούς, και συναισθηματικούς στόχους, και να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, χωρίς να παραβλέπει την συναισθηματική πτυχή της (Παπαδοπούλου, 2004). Εξάλλου, η εκπλήρωση αυτής της συναισθηματικής παραμέτρου αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση των

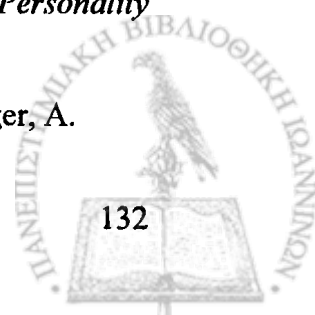


γνωστικών στόχων (Παπαδοπούλου, 2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία κρίνεται πολύ σημαντικός, καθώς μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που βιώνουν. Έτσι, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να μην προσδώσουμε σημασία στη συναισθηματική πλευρά της μάθησης (Παπαδοπούλου, 2004).

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

5.1. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adeyemo, D. A. (2009). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of University students. *Psychology Developing Societies*, 19 (2), 199-213.
- Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development*, 46, 97-103.
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.
- Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403-414.
- Bandura, A., Bakbaranelli, C., Capraba, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self - efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Cerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self – regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258-269.
- Barlow, A., Qualter, P., & Stylianou, M. (2010). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences* 48, 78-82.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bastian, V., Burns, N., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T., & Rothenberger, A.



- (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2 (13), 11-16.
- Bohlin, G. L., & Janols, O. (2004). Behavioural problems and psychiatric symptoms in 5 – 13 year - old Swedish children – a comparison of parent ratings on the FTF (Five to Fifteen) with the ratings on CBCL (Child Behavior Checklist). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 3 (13), 14-22.
- Bong, M., & Hocevar, D. (2002). Measuring self-efficacy: Multitrait-multimethod comparison of scaling procedures. *Applied Measurement in Education*, 15, 143-171.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-95.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 385-400.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self - regulatory beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologists*, 10 (4), 275-286.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth Adolescence*, 32, 409-418.

- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Chan, D. W. (2005). Emotional Intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 16 (2), 163-178.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 384-393.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 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.
- Cillessen, A. H. N., van Ijzendoorn, H. W., van Lieshout, C. F. M., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Coie, J. D., Lockman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent – child attachment, social self – efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.
- Connolly, J. (1989). Social self - efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21 (3), 258-269.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1994). The relations between



- emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behaviour problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 205-219.
- Cooper, D.H., & Farran, D.C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 1-19.
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue - SF): Using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92 (5), 449-457.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social - psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crundwell, R. M. A. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behaviour problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 20 (1/2), 62-74.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2003). Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence "debate." *The Industrial-Organizational Psychologist*, 41, 69-72.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach – Major, S. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-56.
- Denham, S. A., McKingley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer-ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioural adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.

- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60 (1), 10-17.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. A., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Esturgo - Deu, M. E., & Sala - Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education* 26, 830-837.
- Extramera, N., Fernandez – Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extramera, N., & Fernandez - Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta - Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Fernandez – Berrocal, P., Alcaide, R., Extramera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- Fernandez – Berrocal, P., & Extramera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fogle, L., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediated models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.
- Galanaki, E. P., & Kalantzi - Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self - efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29 (1), 1-21.
- Gardner, K. J., & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of

- three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1), 5-13.
- Gil - Olarte M. P., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Goodfellow, S., & Nowicki Jr., S. (2009). Social adjustment, academic adjustment, and the ability to identify emotion in facial expressions of 7 – Year - Old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (3), 234-243.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K. Y. & Shrout, P. A. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool - age children. *Social Development*, 17 (2), 380-398.
- Gounlach, M. J. & Martinko, M. J., & Douglas, S. C. (2003). Emotional intelligence, causal reasoning and the self – efficacy development progress. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 229-246.
- Gürola, A., Özercana, M. G., & Yalcin, H. (2010). A comparative analysis of pre – service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3246-3251.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child Development*, 60, 3-22.
- Hartup, W. W. (1998). The company they keep: Friendships and their developmental significance. In A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social child. Studies in Developmental Psychology* (pp. 143-163). London: Psychology Press.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347-366.
- Hinshaw, S. P., & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7(4), 627-647.
- Hoglund, W. L. G., Lalonde, C. E., & Leadbeater, B. J. (2008). Social - cognitive



- competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social Development*, 17 (3), 528-553.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill - Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18-23.
- Jensen, S. A., & Rosen, L. A. (2004). Emotional reactivity in children with Attention - deficit/ hyperactive disorder. *Journal of attention disorders*, 8 (53), 53-61.
- Jordan, J. A., McRorie, M., & Ewing, C. (2010). Gender differences in the role of emotional intelligence during the primary – secondary school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (1), 37-47.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kats - Gold, I., Besser, A., & Priel, B. (2007). The role of simple emotion recognition skills among school aged boys at risk of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (3), 363-378.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behavior. *Child Development*, 59, 986-992.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Larsson, B., & Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6 ± 16 year-old Swedish school children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8, 24-33.
- Lengua, L. (2002). The contribution of emotionality and self – regulation of the

- understanding of children' s response to multible risk. *Child Development*, 73 (1), 144-161.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social – cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 87-97.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74 (2), 190-198.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., & Stouthamer – Loeber, M. (1991). Differences and similarities between children, mothers and teachers as informants on disruptive child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (1), 75-95.
- Lopes, N. P., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lund, J., & Merrell, K. W. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the home and community social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19, 112-122.
- Lundh, L. G., Wångby - Lundh, M., & Bjärehed, J. (2008). Self-reported emotional and behavioral problems in Swedish 14 to 15-year-old adolescents: A study with the self-report version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 523–532.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional

- intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, K., & Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 236-275.
- Mavroveli, S., & Sanchez- Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17 (8), 516-526.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-36.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 503 (63 (6)), 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., & Sitarenios G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning - related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.
- Meijs, N., Antonius H. N, Cillessen, Scholte, R. H. J., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 62-72.
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in



- AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (1), 73-86.
- Merrell, K., Sanders, D., & Poppinga, M. (1993). Teacher ratings of student social behavior as a predictor of special education status: Discriminant validity of the school social behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11(3), 220-231.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Meyers J., & Meyers B. (2003). Bi - directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 222-229.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, C. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides & Furnham, 2003): Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V. & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 181-193.
- Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24 (3), 207-247.
- Muris, P. (2002). Relationships between self – efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32 (2), 337-348.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O'Connor, R. M., Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability - based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992).

Sociometric status and academic, behavioural, and psychological adjustment: A 5-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.

Panacek, L. J., & Dunlap, G. (2003). The social lives of children with emotional and behavioral disorders in self - contained classrooms: A descriptive analysis. *Exceptional Children*, 69 (3), 333-348.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Parker, J. D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

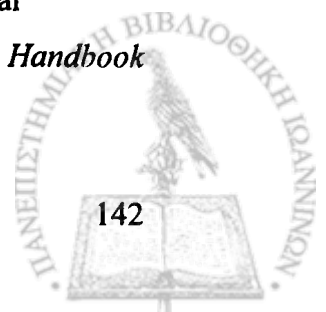
Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: a developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 96-161). New York: Wiley.

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, 163-173.

Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. G. (1998). Sociometric popularity and peer perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.

Pedersen, S., Vitaro, E., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behaviour to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78, 1037-1051.

Pérez, J.C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R.D. Roberts (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge: Hogrefe & Huber.



- Perren, S., Stadelmann, S., von Wyl, A., & von Klitzing, K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16 (4), 209-214.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Petrides, K. V., Chamorro – Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 239-255.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V., Perez - Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15 (3), 537-547.
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, E. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral Care in Education*, 25, 11-20.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2007). Supporting

the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*, 23 (1), 79-95.

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.

Reschly, D. J., & Gresham, F. M. (1981). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21, 167-181.

Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child's emotional education. *Child Study Journal*, 32 (1), 31-38.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2002). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.

Rubin, K.H., Hymel, S., & Mills, R.S.L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 238-255.

Saflofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.

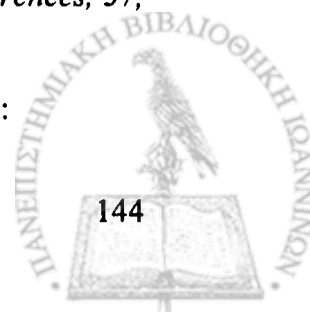
Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sanchez - Nulez, M. T., Fernandez - Berrocal, P., Montanes, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 [6(2)], 455-474.

Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A., & Segalowitz, S. J. (2006). Frontal electroencephalogram activation asymmetry, emotional intelligence and externalising behaviors in 10 – year old children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36 (3), 311-328.

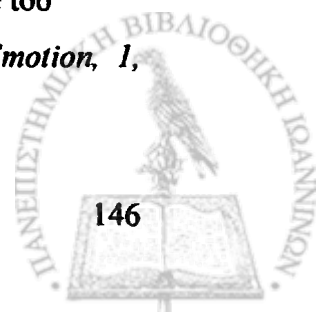
Schulte, M.J., Ree, M.R., & Carretta, T.R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.

Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing:



- relations to emotionality and aggression. *Development & Psychopathology*, 16, 371-387.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield – Konkin, L., Parker, J. D. A. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E – Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149.
- Steffensmeier, D., & Allan, E. (1996). Gender and crime. *Annual Review of Sociology*, 22, 459-487.
- Stumme, V. S., Gresham, F. M., & Scott, N. A. (1983). Dimensions of children's classroom social behavior: A Factor Analytic Investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 5 (3), 161-177.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the Self - Efficacy Questionnaire for children in two samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25 (4), 341-355.
- Teodoro, M. L. M., K  ppler, K. C., Rodrigues J., Martins de Freitas, P., & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 239-246.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33 (4), 601-609.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology*, 15 (2), 200-218.
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35 (10), 1365-1372.

- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill - Palmer Quarterly*, 40, 461-477.
- 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.
- Van Roy, B., Veenstra, M., & Clench - Aas, J. (2008). Construct validity of the Five - factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (12), 1304-1312.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond- Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47, 316-320.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond - Rowley, S. (2010). Does item overlap account for the relationship between trait emotional intelligence and psychopathology in preadolescents? *Personality and Individual Differences*, 48, 867-871.
- Woitaszewski, S. A. & Aalsma, M. C. (2004). Social and emotional development – The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) – Adolescent Version. *Roeper Review*, 27 (1), 25-30.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.



- Zeidner, M., Shani - Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non - gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Personality and Individual Differences*, 33, 369-391.
- Zimmer - Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations Gender Moderation and Bidirectional Associations. *Journal of Early Adolescence*, 25 (4), 421-452.
- Zimmerman, J. B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

5.2. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστάκη, Α. (2008). Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους. *Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 55, 32-36.
- Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007). Συναισθηματική νοημοσύνη, ενδοπροσωπικός/ εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. <http://conf2007.edu.uoi.gr/practica/922-1083/pdf>. Ημερομηνία ανάκτησης: 3/3/2011.
- Αργυροπούλου, Α., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (2006). Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Ένα αναπτυξιακό - προληπτικό μοντέλο συμβουλευτικής παρέμβασης. *Ψυχολογία*, 13 (4), 1-17.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ?* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*. Τόμος 1^α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλαντζή - Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή - Συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2005). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (2000). *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών & Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάμτσιος, Σ., & Φυλακτακίδου, Α. (2008). Σχέση Στρατηγικών Αντιμετώπισης Ερεθισμάτων Άγχους, Αυτοαποτελεσματικότητας και Συμμετοχής σε Φυσική Δραστηριότητα σε Φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6 (3), 303-310.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2005). Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και καταθλιπτικά συμπτώματα: Άμεσες και έμμεσες σχέσεις. *Ψυχολογία*, 12 (3), 368-380.
- Καραδήμας, Ε. Χ., & Καλαντζή - Αζίζι, Α. (2002). Η σχέση μεταξύ γεγονότων ζωής και καθημερινών προστριβών, προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας, στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και ψυχοσωματικής υγείας. *Ψυχολογία*, 9 (1), 75-91.
- Καρμπά - Σχοινά, Χ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2005). Ένα πρόγραμμα γνωσιακής - συμπεριφοριστικής παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας σε παιδιά με προβλήματα μάθησης στο σχολείο. *Ψυχολογία*, 12 (3), 381-403.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. Χ., & Masten, Α. S. (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12 (3), 349-367.
- Μπίμπου - Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8 (4), 506-525.
- Νεοκοσμίδου, Π. & Πετρογιάννης, Κ. (2010). Σχέση προσδοκιών

- αυτοαποτελεσματικότητα και τακτικών διαχείρισης του στρες σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 95-108.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητέςπου σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. 3^{ος} τόμος: Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ιδίου.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16 (3), 402-424.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005α). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (2005β). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Sternberg, R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wenar, C., & Kerig, P. K. (2000). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Χούπας, Ι. Κ. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ - ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ
Αθήνα, 15/11/2011

Αρ. Πρωτ. 111111/11-11-2011

ΠΡΟΣ: ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ: ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Αθήνα, 15/11/2011

Αρ. Πρωτ. 111111/11-11-2011

ΠΡΟΣ: ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ: ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Αθήνα, 15/11/2011

Αρ. Πρωτ. 111111/11-11-2011

ΠΡΟΣ: ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ: ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Αθήνα, 15/11/2011

Αρ. Πρωτ. 111111/11-11-2011

ΠΡΟΣ: ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ: ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Αθήνα, 15/11/2011

Αρ. Πρωτ. 111111/11-11-2011

ΠΡΟΣ: ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ: ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Αθήνα, 15/11/2011

Αρ. Πρωτ. 111111/11-11-2011

ΠΡΟΣ: ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ: ΤΟΝ ΥΠΟΥΡΓΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Παραρτήματα

Αθήνα, 15/11/2011





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Δήμητρα Καραντζά και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, που έχει ως στόχο να μελετήσει το πώς αισθάνονται τα παιδιά στο σχολείο, σας παρακαλώ να επιτρέψετε στο παιδί (ή στα παιδιά) σας να συμμετάσχει στην έρευνα που πραγματοποιώ. Επιπλέον, θα ήθελα να σας παρακαλέσω να συμμετάσχετε και εσείς οι ίδιοι στην ερευνητική μου προσπάθεια συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας και σε συνεργασία με το σχολείο του θα δοθεί στο παιδί σας ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να το συμπληρώσει. Η διανομή του ερωτηματολογίου θα γίνει από το σχολείο του παιδιού σας και η συμπλήρωση θα γίνει στο σχολείο. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι φυσικά εθελοντική.

Οι πληροφορίες του ερωτηματολογίου συλλέγονται ανώνυμα, με τρόπο ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μην είναι δυνατόν να προδώσουν την ταυτότητα του παιδιού σας, καθώς και την δική σας.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα κρίνεται εξαιρετικά σημαντική, καθώς οι αξιολογήσεις σας θα μας βοηθήσουν να φωτίσουμε ζητήματα που αφορούν στη σχολική ζωή του παιδιού σας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνδρομή σας σε αυτή την προσπάθεια. Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 6973362234.

Η ερευνήτρια

Δήμητρα Καραντζά





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ – ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/-η.....γονιός/
κηδεμόνας του μαθητή/-τριας.....δηλώνω ότι είμαι
γνώστης της έρευνας και δέχομαι να συμμετέχει το παιδί/ τα παιδιά μου σε αυτήν.

Ημερομηνία

Ο /Η υπογεγραμμένος/-η

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ – ΓΙΑ ΤΟ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/-η.....γονιός/
κηδεμόνας του μαθητή/-τριας.....δηλώνω ότι είμαι
γνώστης της έρευνας και δέχομαι να συμμετάσχω σε αυτήν.

Ημερομηνία

Ο /Η υπογεγραμμένος/-η



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

A. ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλούμε συμπλήρωσε τις παρακάτω ερωτήσεις και τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν. Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ανεξάρτητα από το πόσο σίγουρος/ η είσαι για την απάντησή σου. Απάντησε με ειλικρίνεια και αυθόρμητα - μην ξοδέψεις πολύ χρόνο για κάθε απάντηση. Δεν πρόκειται για τεστ γνώσεων. Όλες οι απαντήσεις και τα στοιχεία σου είναι εμπιστευτικά.

Ατομικά στοιχεία

1. Α/Α: _____

2. ΤΑΞΗ: _____

3. ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ _____ ΑΓΟΡΙ _____

4. ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Καθόλου (- 2^η Δημοτικού) _____

Κατώτερη (-3^η Γυμνασίου) _____

Μέση (-Λύκειο) _____

Ανώτερη _____

Ανώτατη _____

5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: _____

6. ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ:

Καθόλου (- 2^η Δημοτικού) _____

Κατώτερη (-3^η Γυμνασίου) - _____

Μέση (-Λύκειο) _____

Ανώτερη _____

Ανώτατη _____

7. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: _____

8. ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΛΦΙΑ; Ναι _____ Όχι _____
Πόσα; _____

9. ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΛΕΓΧΟ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Γλώσσα: _____

Μαθηματικά: _____

Α ΜΕΡΟΣ. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ
λίγο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Πάρα
πολύ

Πολύ
λίγο

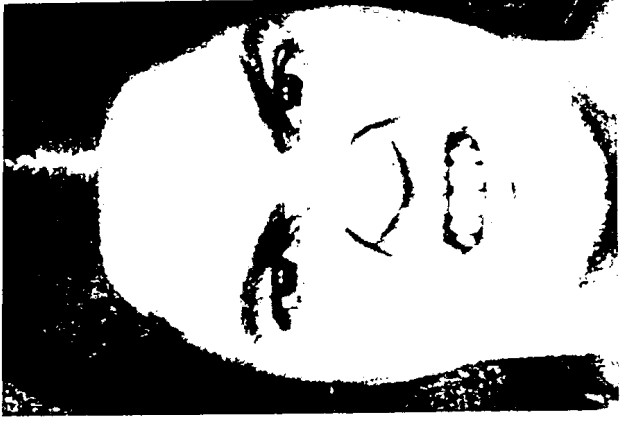
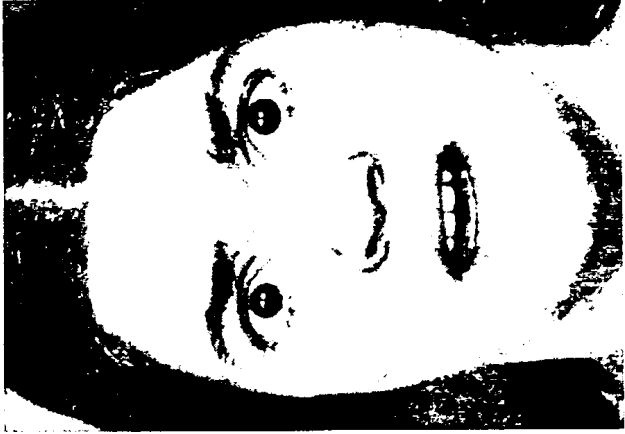
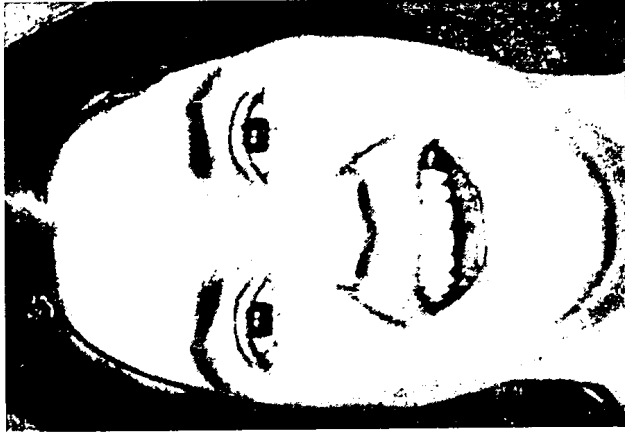
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Πάρα
Πολύ

Πολύ
λίγο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Πάρα
πολύ



Λύπη

Χαρά

Φόβος

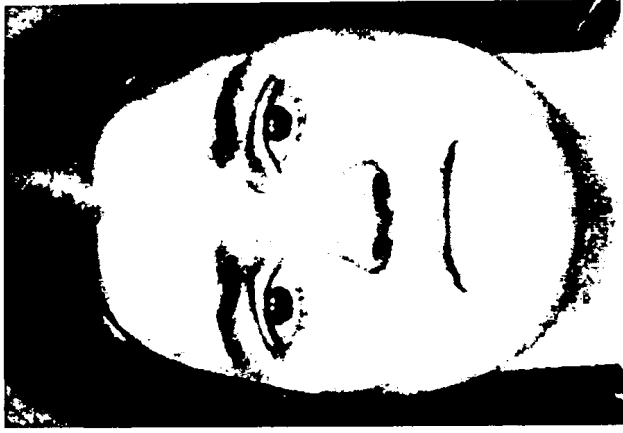
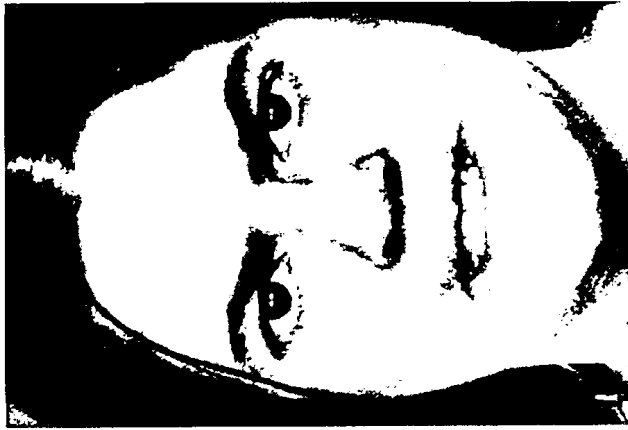
Αηδία

Θυμός

Έκπληξη

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Φόβος

Έκπληξη

Χαρά

Αηδία

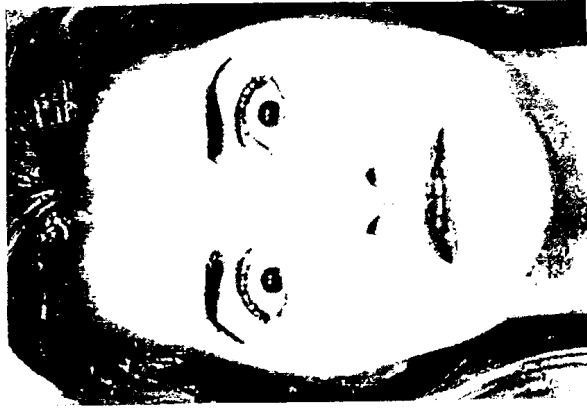
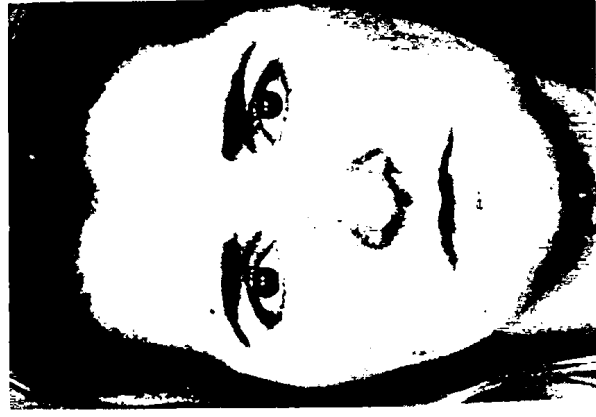
Λύπη

Θυμός



Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	12345	Πάρα Πολύ
Πολύ λίγο	12345	Πάρα Πολύ
Πολύ λίγο	12345	Πάρα Πολύ
Πολύ λίγο	12345	Πάρα Πολύ



Λύπη

Χαρά

Φόβος

Έκπληξη

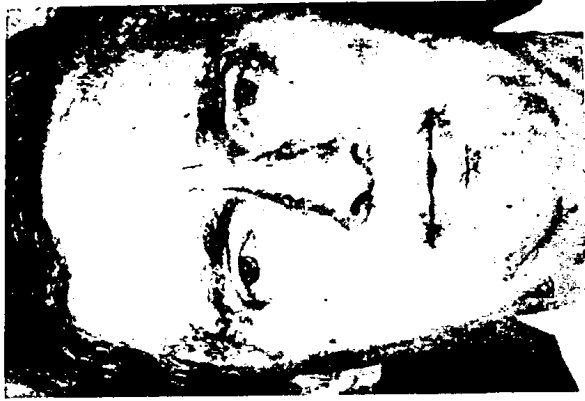
Θυμός

Αηδία

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ



Χαρά

Έκπληξη

Αηδία

Λύπη

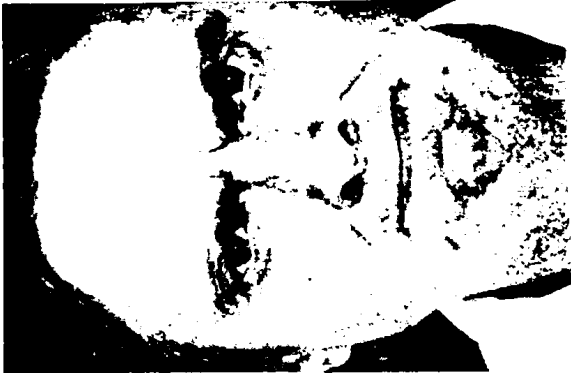
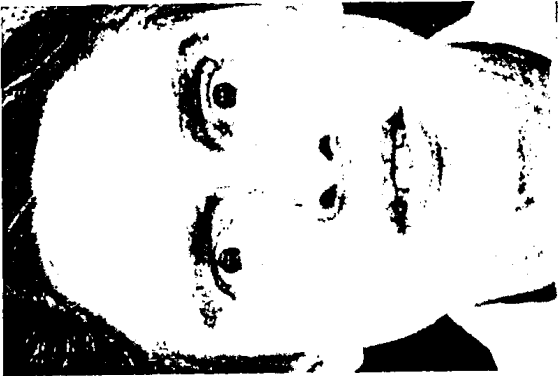
Φόβος

Θυμός



Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ



Αηδία

Θυμός

Έκπληξη

Λύπη

Χαρά

Φόβος



Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ

Λίγο

1

2

3

4

5

Πάρα

πολύ

Πολύ

Λίγο

1

2

3

4

5

Πάρα

πολύ

Πολύ

Λίγο

1

2

3

4

5

Πάρα

πολύ

Λύπη

Χαρά

Αηδία

Φόβος

Θυμός

Έκπληξη

6

Γ. ΟΔΗΓΙΕΣ

- Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- Θυμήσου πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- Δούλεψε όσο μπορείς πιο γρήγορα και μην σκέφτεσαι πάρα πολύ για την κάθε ερώτηση.
- Κύκλωσε την απάντηση που πιστεύεις ότι σου ταιριάζει περισσότερο.

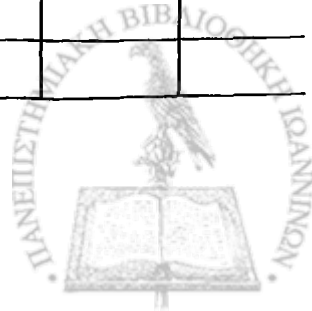
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ
1. Πάντοτε προσπαθώ να είμαι σε καλή διάθεση	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούργιους ανθρώπους	1	2	3	4	5
3. Μου είναι δύσκολο να συνηθίσω στην καινούργια σχολική χρονιά	1	2	3	4	5
4. Νιώθω καλά με τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
5. Όταν νιώθω λυπημένος/-η, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω λυπημένος/-η	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθω ευχαριστημένος/-η με κάποιον, του το λέω	1	2	3	4	5
8. Τα πάω καλά με όλους	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθω οργισμένος/-η	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να παίζουν μαζί μου	1	2	3	4	5
11. Όταν βρίσκομαι σε ένα καινούργιο μέρος, το συνηθίζω γρήγορα	1	2	3	4	5
12. Συχνά, δεν είμαι ευτυχισμένος/-η με τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4	5
15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι	1	2	3	4	5
16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς αισθάνομαι	1	2	3	4	5
17. Όταν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να τα καταφέρω πολύ καλά	1	2	3	4	5
18. Θυμώνω πολύ εύκολα	1	2	3	4	5
19. Προσπαθώ να κάνω τα μαθήματά μου όσο καλύτερα μπορώ	1	2	3	4	5
20. Μου είναι εύκολο να συζητάω για τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ
21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για κάτι που θέλω	1	2	3	4	5
22. Είμαι ένα πολύ ευτυχισμένο παιδί	1	2	3	4	5
23. Δεν μου αρέσει να διαβάζω πολύ	1	2	3	4	5
24. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι δυστυχισμένος/-η όταν μεγαλώσω	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν	1	2	3	4	5
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι	1	2	3	4	5
27. Δεν ελέγχω πολύ καλά τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πως αισθάνομαι	1	2	3	4	5
30. Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα	1	2	3	4	5
31. Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
32. Γνωρίζω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο πολύ ενδιαφέρομαι για αυτούς	1	2	3	4	5
33. Είμαι συχνά μπερδεμένος/-η για τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5
34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω το πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
35. Όταν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά	1	2	3	4	5
36. Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά προτού μιλήσω	1	2	3	4	5

Δ. ΟΔΗΓΙΕΣ

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

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1. Προσπαθώ να είμαι αρεστός/-ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους			
2. Είμαι ανήσυχος/-η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα			
3. Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία			
4. Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κτλ)			
5. Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου			
6. Συνήθως είμαι μόνος/-η. Γενικά παίζω μόνος/-η ή μένω με τον εαυτό μου			
7. Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε			
8. Ανησυχώ πολύ			
9. Βοηθώ κάποιον/-α που είναι πληγωμένος/-η, αναστατωμένος/-η ή αισθάνεται άρρωστος/-η			
10. Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι			
11. Έχω ένα/μία ή περισσότερους/ες καλούς/ες φίλους/ες			
12. Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου			
13. Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος/-η, αποκαρδιωμένος/-η ή κλαίω			
14. Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν			
15. Είμαι συχνά αφηρημένος/-η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ			
16. Είμαι νευρικός/-ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου			
17. Είμαι καλός/-ή με τα μικρότερα παιδιά			
18. Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ			
19. Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι/ες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν			



	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
20. Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (Γονείς, καθηγητές, παιδιά)			
21. Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι			
22. Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
23. Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου			
24. Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα			
25. Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή			

Ε. ΟΔΗΓΙΕΣ

Πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να κάνεις αυτό που λέει κάθε φράση;

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

Για να απαντήσεις, θα διαλέξεις και θα υπογραμμίσεις μία μόνο απάντηση για κάθε φράση, δηλαδή ή το «Πολύ δύσκολο», ή το «Δύσκολο», ή το «Εύκολο», ή το «Πολύ εύκολο».

1. Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίζεις μαζί τους κι εσύ. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους ζητήσεις να παίζεις μαζί τους;

2. Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίξουν το παιχνίδι. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίξουν το παιχνίδι;

3. Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους πεις εσύ να σταματήσουν;

4. Θέλεις να παίζεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου;

5. Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις;



6. Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να πεις στο παιδί να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή;

7. Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο.

Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό;

8. Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους πεις εσύ να σταματήσουν;

9. Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;

10. Ένα παιδί θέλει να παίζει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίξεις μια φορά πρώτος. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίξεις πρώτος;

11. Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθήσετε δύο-δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί;

12. Ένα παιδί δεν συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου;

13. Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε;

14. Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι;



15. Κάνεις μια εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;

16. Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να σηκωθούν;

17. Είσαι σε μια παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Θέλεις να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους πεις τι θέλεις εσύ να κάνετε;

18. Μια ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δεν σου αρέσει. Θέλεις να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε σένα. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να παίξουν το παιχνίδι που αρέσει σε σένα;

19. Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου;

20. Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Σου είναι:

Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει;

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΟΥ!



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλούμε συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις και τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν. Προσπαθήστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, ανεξάρτητα από το πόσο σίγουρος/-η είστε για την απάντησή σας. Απαντήστε με ειλικρίνεια και αυθόρμητα - μην ξοδεύετε πολύ χρόνο για κάθε απάντηση. Όλες οι απαντήσεις και τα στοιχεία σας είναι εμπιστευτικά.

A. Ατομικά στοιχεία

1. Α/Γ: _____

2. ΠΡΟΣΩΠΟ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

Μητέρα παιδιού _____ Πατέρας παιδιού _____

Άλλο πρόσωπο - διευκρινίστε _____

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ

3. ΤΑΞΗ: _____

4. ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ _____ ΑΓΟΡΙ _____

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

5. ΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ:

Καθόλου (- 2^η Δημοτ.) _____

Κατώτερη (-3^η Γυμν.) _____

Μέση (-Λύκειο) _____

Ανώτερη _____

Ανώτατη _____

6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ: _____

7. ΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Καθόλου (- 2^η Δημοτ.) _____

Κατώτερη (-3^η Γυμν.) _____

Μέση (-Λύκειο) _____

Ανώτερη _____

Ανώτατη _____

8. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ: _____

9. ΚΥΡΙΟΣ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΑΣ: ΠΑΤΕΡΑΣ _____ ΜΗΤΕΡΑ _____

10. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ; Ναι _____ Πόσα; _____
Όχι _____

11. ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΛΕΓΧΟ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Γλώσσα: _____

Μαθηματικά: _____



B. ΟΔΗΓΙΕΣ

- ☐ Προσπαθήστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.
- ☐ Θυμηθείτε πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- ☐ Δουλέψτε όσο μπορείτε πιο γρήγορα και μην σκέφτεστε πάρα πολύ για την κάθε ερώτηση.
- ☐ Κυκλώστε την απάντηση που πιστεύετε ότι ταιριάζει περισσότερο στο παιδί σας.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Το παιδί μου πάντοτε προσπαθεί να είναι σε καλή διάθεση	1	2	3	4	5
2. Του/της αρέσει να γνωρίζει καινούργιους ανθρώπους	1	2	3	4	5
3. Του/της είναι δύσκολο να συνηθίσει στην καινούργια σχολική χρονιά	1	2	3	4	5
4. Νιώθει καλά με τον εαυτό του/της	1	2	3	4	5
5. Όταν νιώθει λυπημένος/-η, προσπαθεί να κάνει κάτι για να αλλάξει τη διάθεσή του/της	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθει λυπημένος/-η	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθει ευχαριστημένος/-η με κάποιον, του το λέει	1	2	3	4	5
8. Τα πάει καλά με όλους	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθει οργισμένος/-η	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να παίζουν μαζί του/της	1	2	3	4	5
11. Όταν βρίσκεται σε ένα καινούργιο μέρος, το συνηθίζει γρήγορα	1	2	3	4	5
12. Συχνά, δεν είναι ευτυχισμένος/-η με τον εαυτό του/της	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές, δεν σκέφτεται πριν κάνει κάτι	1	2	3	4	5
14. Είναι πολύ καλός/-ή στο να καταλαβαίνει πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4	5
15. Δεν του/της αρέσει να προσπαθεί πολύ για κάτι	1	2	3	4	5
16. Του/της είναι εύκολο να καταλάβει πώς αισθάνεται	1	2	3	4	5
17. Όταν πρέπει να κάνει κάτι, ξέρει ότι μπορεί να τα καταφέρει πολύ καλά	1	2	3	4	5
18. Θυμώνει πολύ εύκολα	1	2	3	4	5
19. Προσπαθεί να κάνει τα μαθήματά του/της όσο καλύτερα μπορεί	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
20. Του/της είναι εύκολο να συζητάει για τα συναισθήματά του/της	1	2	3	4	5
21. Δεν του/της αρέσει να περιμένει για κάτι που θέλει	1	2	3	4	5
22. Είναι ένα πολύ ευτυχισμένο παιδί	1	2	3	4	5
23. Δεν του/της αρέσει να διαβάζει πολύ	1	2	3	4	5
24. Πιστεύει ότι μπορεί να είναι δυστυχισμένος/-η όταν μεγαλώσει	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι τον/την συμπαθούν	1	2	3	4	5
26. Σκέφτεται πολύ προσεκτικά πριν κάνει κάτι	1	2	3	4	5
27. Δεν ελέγχει πολύ καλά τα συναισθήματά του/της	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζει τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορεί να βρει τις σωστές λέξεις για να πει στους άλλους πως αισθάνεται	1	2	3	4	5
30. Δεν του/της αρέσει να δοκιμάζει καινούργια πράγματα	1	2	3	4	5
31. Του/της αρέσει να βρίσκεται με άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
32. Γνωρίζει πώς να δείχνει στους άλλους πόσο πολύ ενδιαφέρεται για αυτούς	1	2	3	4	5
33. Είναι συχνά μπερδεμένος/-η για τα συναισθήματά του/της	1	2	3	4	5
34. Του/της είναι δύσκολο να καταλάβει το πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
35. Όταν δεν κάνει κάτι καλά, δεν του/της αρέσει να προσπαθεί ξανά	1	2	3	4	5
36. Συνήθως, σκέφτεται πολύ προσεκτικά προτού μιλήσει	1	2	3	4	5

Γ. ΟΔΗΓΙΕΣ:

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων			
2. Ανήσυχος/-η και υπερδραστήριος/-α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/-η, ακίνητος/-η για πολύ			
3. Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία			
4. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)			
5. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/-η			
6. Μάλλον μοναχικός/-η, τείνει να παίζει μόνος/-η			
7. Γενικά είναι υπάκουος/-η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες			
8. Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/-η			
9. Είναι πρόθυμος/-η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος			
10. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/-η, έχει νευρικότητα			
11. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο			
12. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά			
13. Συχνά είναι δυστυχισμένος/-η, αποκαρδιωμένος/-η ή κλαίει			
14. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά			
15. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί			
16. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/-ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της			
17. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά			
18. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά			



	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
9. Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την οβερίζουν, τον/την χτυπούν			
10. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)			
11. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά			
12. Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
13. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά			
14. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα			
15. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή			

