



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αγγελική Φωτεινού

Αρ. Μητρώου: 152

*«ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ»*

Επιβλέπων Καθηγητής : Βασίλειος Κούτρας

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

*«Άγχος εξετάσεων και αντιληπτή συναισθητική νοημοσύνη σε μαθήτριες
και μαθητές γενικού λυκείου»*

Η παρούσα έρευνα αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και πρώτη Σχολική Ηλικία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

1. Βασίλειος Κούτρας
2. Άρτεμις Γιώτσα
3. Χαρίλαος Ζάραγκας

Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας μου, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που γνώρισα και συνεργάστηκα μαζί τους σε αυτή τη διαδρομή.

Πρώτον από όλους θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, Βασίλειο Κούτρα για την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, που δέχτηκαν να είναι μέλη της επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις κόρες μου, Μαρία και Φωτεινή για την αγάπη, την αποδοχή και την υποστήριξη. Είναι η κινητήριος δύναμη για κάθε μου προσπάθεια.

Στην κόρη μου Μαρία

“ Υπερασπίσου το παιδί, γιατί αν γλιτώσει το παιδί, υπάρχει ελπίδα ”

Λευτέρης Παπαδόπουλος

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	6
Abstract	7
ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό Πλαίσιο-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	8
1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη	8
1.1.1. Ορισμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης	8
1.1.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	11
1.1.3. Αντικειμενική - Αντιληπτή (Αντιλαμβανόμενη) Συναισθηματική Νοημοσύνη	16
1.2. Άγχος.....	25
1.2.1. Ορισμός Άγχους.....	25
1.2.2. Άγχος Εξετάσεων	30
1.3. Εκπαίδευση	33
1.3.1. Ορισμός Εκπαίδευσης.....	33
1.3.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση της Μέσης Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.	35
1.3.3 Εξετάσεις	40
1.3.4. Μαθήτριες/ές Γενικού Λυκείου	42
1.3.5. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στο σχολείο	46
1.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	49
1.4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και άγχος εξετάσεων.....	49
1.4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο	51
1.4.3. Άγχος εξετάσεων και φύλο	53
1.4.4. Μορφωτικό επίπεδο γονέων	56
ΜΕΡΟΣ Β - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	58
Κεφάλαιο 2. Ανάγκη πραγμάτωσης της έρευνας, σκοπός της έρευνας, ειδικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	58
2.1. Βασική ανάγκη πραγμάτωσης της έρευνας.....	58
2.2. Γενικός σκοπός και ειδικοί στόχοι.....	59
2.3. Ερευνητικά ερωτήματα	60

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας.....	61
3.1. Δείγμα -Συμμετέχοντες.....	61
3.2. Δειγματοληψία.....	63
3.3. Μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	63
3.3.1. Συλλογή δεδομένων	63
3.3.2. Διαδικασία συλλογής.....	64
3.3.3. Αξιοπιστία της παρούσας έρευνας.....	69
Κεφάλαιο 4. Στατιστική ανάλυση	70
4.1. Εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση.....	70
4.2. Περιγραφική στατιστική	76
4.3. Επαγωγική στατιστική – Συσχετίσεις και σχέσεις αιτιότητας.....	89
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση-συμπεράσματα	101
5.1 Άγχος εξετάσεων και αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη	102
5.2. Άγχος εξετάσεων και φύλο	104
5.3. Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο.....	105
5.4. Σχολική τάξη και άγχος εξετάσεων	106
5.5. Σχολική τάξη και αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη	107
5.6. Μορφωτικό επίπεδο γονέων	107
Κεφάλαιο 6. Περιορισμοί και προτάσεις	110
6.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	110
6.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	129

Περίληψη

Στόχος της ερευνητικής εργασίας μου είναι η ανίχνευση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο άγχος εξετάσεων και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών και μαθητών γενικού λυκείου. Βασικό ερώτημα της έρευνας, που αποτελεί και έναν από τους ερευνητικούς στόχους της, είναι εάν οι μαθήτριες/ές με υψηλή/χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν, αντιστοίχως, υψηλό/χαμηλό άγχος εξετάσεων. Ερευνάται επίσης η ύπαρξη διαφοροποιήσεων σε ό,τι αφορά το φύλο, τη σχολική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητριών/τών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν όλες/οι οι μαθήτριες/ές ενός γενικού λυκείου (N=205), οι οποίες/οι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς TEIQue-sf (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form) για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και TAI (Test Anxiety Inventory) για το άγχος εξετάσεων καθώς και αυτοσχέδιο φύλλο με δημογραφικά ερωτήματα. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Στα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης φάνηκε ότι το άγχος εξετάσεων έχει αρνητική συσχέτιση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και επηρεάζεται από το φύλο των μαθητριών/ών, με τα κορίτσια να εμφανίζουν μεγαλύτερο επίπεδο άγχους εξετάσεων. Δεν φάνηκε να υπάρχει διαφοροποίηση του άγχους εξετάσεων σε σχέση με τη σχολική τάξη ή το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας.

Η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, εκτός από την αρνητική συσχέτιση με το άγχος εξετάσεων, δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ως προς το φύλο, τη σχολική τάξη και το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας των μαθητριών/ών.

Η έρευνά μας φιλοδοξεί να συμβάλλει στην επιστημονική συζήτηση για την εκπαίδευση προσθέτοντας νέα εμπειρικά δεδομένα στη σχετική βιβλιογραφία και να στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον στην πληθυσμιακή κατηγορία των μαθητριών και μαθητών με απώτερο στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του γενικού λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: άγχος εξετάσεων, συναισθηματική νοημοσύνη, αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, μαθήτριες/ές, λύκειο, γενικό λύκειο.

Abstract

The aim of this research is to detect the relationship that may exist between test anxiety and perceived emotional intelligence of high school students. The main question of the research, which is one of the research goals, is whether students with high/low perceived emotional intelligence show, respectively, high/low test anxiety. The existence of differences in terms of gender, school class and educational level of the students' parents is also investigated. The sample of the research consists of all students of a general high school (N = 205), who completed the self-report questionnaires TEIQue-sf (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form) for perceptual emotional intelligence and TAI (Test Anxiety Inventory) for test anxiety, as well as an improvised sheet with demographic questions. The answers were processed with the statistical program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

The results of the statistical analysis showed that test anxiety has a negative correlation with perceived emotional intelligence and is influenced by the gender of the students, with girls showing a higher level of test anxiety. It didn't appear to be a difference in test anxiety in relation to the grade or the level of education of the father and the mother.

Perceptual emotional intelligence, in addition to the negative correlation with test anxiety, didn't appear to differ in gender, grade, and educational level of the parents of the students.

Our research aspires to contribute to the scientific discussion on education by adding new empirical data to the relevant literature and to direct research interest to the population of students with the ultimate goal of improving the educational process of the general high school.

Key words: test anxiety, emotional intelligence, perceptual emotional intelligence, students, high school, general high school

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό Πλαίσιο-Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

1.1.1. Ορισμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ή ενός άλλου, διαφορετικού είδους νοημοσύνης εκτός της νοητικής ευφυΐας, διατρέχει τον 20^ο αι., γίνεται ιδιαίτερα εμφανής κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αι., γεγονός που, κατά την άποψή μου, δεν είναι άσχετο με τις ραγδαίες αλλαγές που σημειώθηκαν την εποχή αυτή στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τη σύνθετη και πολύπλοκη οργάνωση, και τις αυξημένες απαιτήσεις που θέτει το παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο στην προσπάθεια των ερευνητών να κατανοήσουν για ποιο λόγο άτομα με υψηλό δείκτη γνωστικής νοημοσύνης και υψηλούς ακαδημαϊκούς βαθμούς δεν είχαν στην πορεία της ζωής τους ανάλογη επιτυχία, ενώ άλλα άτομα με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις είχαν γενικά πιο επιτυχημένη πορεία ζωής.

Στις αρχές του 20^{ου} αι. η νοημοσύνη θεωρήθηκε ως μια γενική και ενιαία ικανότητα, όπως προέκυψε από τις μελέτες του Γάλλου ψυχολόγου Alfred Binet, πρόδρομου των σύγχρονων τεστ IQ, (Binet & Simon, 1911. Binet & Simon, 1916), προκειμένου να εντοπιστούν μαθητές που χρειαζόταν επιπλέον ή ειδική εκπαιδευτική βοήθεια. Την ίδια περίπου εποχή ο Άγγλος ψυχολόγος Charles Spearman (1904, 1927) δημοσίευσε τη θεωρία του για τη γενική νοημοσύνη, η οποία λειτούργησε ως ο κύριος καταλύτης για την ανίχνευση και την ανάλυση όλων σχεδόν των μορφών της πνευματικής δραστηριότητας, αντιπροσωπεύοντας το μέτρο των γνωστικών ικανοτήτων και της ευφυΐας ενός ανθρώπου σε σχέση με τους υπόλοιπους (δείκτης IQ-Intelligence Quotient).

Ωστόσο η γνωστική ευφυΐα δεν στάθηκε αρκετή για να εξηγήσει την επιτυχημένη ή μη πορεία ζωής των ανθρώπων. Στη διάρκεια του πολυτάραχου 20^{ου} αι. και των μεταβολών και προκλήσεων που παρουσιάστηκαν, τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο, έγινε αισθητή η ανάγκη να βρεθούν άλλες ή και άλλες παράμετροι εκτός της λογικο-μαθηματικής ικανότητας των ανθρώπων, παράμετροι που μπορούσαν να φωτίσουν περισσότερο τα αίτια της επιτυχίας ή της αποτυχίας στη ζωή, έτσι τουλάχιστον όπως ορίζεται η επιτυχία ή η αποτυχία από το εκάστοτε πλαίσιο. Ήδη το 1920 ο Thorndike ανέφερε την κοινωνική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή χειρισμού των σχέσεων με τους άλλους, ενώ το 1927 μαζί με τους Bregman, Cobb & Woodyard, μίλησαν για άθροισμα τριών μερών στη νοημοσύνη (αφηρημένη σε ό,τι έχει σχέση με τις ιδέες, μηχανική για τη χρήση αντικειμένων και κοινωνική), το 1938 ο Thurstone πρότεινε επταπλή νοημοσύνη, ενώ το 1967 ο Guilford πρότεινε έναν αυξημένο αριθμό (150) νοητικών ικανοτήτων που συνθέτουν τη νοημοσύνη.

Στα πλαίσια της αναζήτησης αυτής για άλλου είδους νοημοσύνη, η θεωρία που είχε τη μεγαλύτερη διάχυση και επίδραση ήταν η άποψη του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη. Όπως αναφέρουν οι Davis et al. (2011) η επίδραση αυτής της θεωρίας υπήρξε καθοριστική κυρίως γιατί πέρα από τις επιστημονικές αποδείξεις του θεμελιωτή της, αγκαλιάστηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα και έγινε προσπάθεια να ενταχθούν οι βασικές αρχές της σε εκπαιδευτικά προγράμματα, έτσι ώστε να εξερευνούν οι συμμετέχοντες το δικό τους προφίλ νοητικής ικανότητας (Armstrong, 1994. Kornhaber, 1999. Shearer, 2004. όπ. αναφ. στο Davis et al., 2011).

Το 1983 ο Howard Gardner θεώρησε ότι υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης, πέρα από τη νοητική ικανότητα, η λεγόμενη πολλαπλή νοημοσύνη, η οποία μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία ή μη των ανθρώπων. Έτσι υποστήριξε ότι υπάρχουν επτά είδη νοημοσύνης, σχετικά αυτόνομα που ωστόσο αλληλοεξαρτώνται, ενεργοποιούνται συμπληρωματικά μεταξύ τους και κινητοποιούνται παράλληλα όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με σύνθετες καταστάσεις. Πρόκειται για τη γλωσσική, μαθηματική-λογική, μουσική, χωροταξική, σωματικό-κινησιαισθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Αργότερα, το 1999, ενέταξε στα είδη νοημοσύνης και τη φυσιοκρατική νοημοσύνη. Έκτοτε έχουν προταθεί πολλά επιπλέον είδη νοημοσύνης ως προσθήκες π.χ. καλλιτεχνική, ηθική, ακόμη και μαγειρική, που ωστόσο δεν θεωρήθηκαν αποδεκτά. (Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H., 2011)

Το 1985 ο Sternberg αναφέρεται στη «Νοημοσύνη της επιτυχίας» που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και να ολοκληρώνει τους προσωπικούς του στόχους. Αναφέρεται σε τρεις τύπους νοημοσύνης: την αναλυτική, την πρακτική και τη δημιουργική νοημοσύνη.

Έννοιες που έχουν σχέση με τη διαπροσωπική, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους και την ενδοπροσωπική, δηλαδή την ικανότητα να έχουμε επίγνωση των δικών μας συναισθημάτων και του εσωτερικού μας κόσμου, νοημοσύνη του Gardner μελετήθηκαν σχετικά αυτονομημένες από διάφορους ερευνητές όπως η αυτοαποτελεσματικότητα από τον Bandura (1986), ή η αυτοεκτίμηση από τον Burns (1982).

Το 1990 οι ερευνητές Salovey και Mayer έδωσαν έναν αρχικό ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ως υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και θεώρησαν ότι πέρα από την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων και τη διάκριση αυτών, η συναισθηματική νοημοσύνη στοχεύει και στη χρήση της επίγνωσης των συναισθημάτων για να καθοδηγηθούν οι σκέψεις και οι πράξεις του ανθρώπου, ανέδειξαν δηλαδή επιπλέον τη διάσταση της ικανότητας εφαρμογής της επίγνωσης και χειρισμού των συναισθημάτων στην ενεργοποίηση και την προσαρμογή της συμπεριφοράς (Mayer & Salovey, 1990).

Ευρέως γνωστή σε παγκόσμιο επίπεδο η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε με την εκδοτική επιτυχία των βιβλίων του Daniel Goleman “Η Συναισθηματική Νοημοσύνη” το 1995 και “Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας” το 1998. Όπως αναφέρει η Πλατσίδου πρέπει να πιστωθεί στον ερευνητή ότι με τα βιβλία του «έφερε τη συναισθηματική νοημοσύνη στο κέντρο του ενδιαφέροντος και έστρεψε πάνω της την προσοχή του κοινού, διάφορων επαγγελματικών ομάδων αλλά και του επιστημονικού κόσμου» (Πλατσίδου, 2004). Ο ίδιος αναφέρει ότι «βρέθηκα να έχω ξεκινήσει μια παγκόσμια Οδύσσεια μιλώντας σε χιλιάδες ανθρώπους, από γενικούς διευθυντές μέχρι γραμματείς, για το τι σημαίνει να εισαχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασία» περιγράφοντας «το απέραντο ενδιαφέρον που επέδειξε η επιχειρηματική κοινότητα για το θέμα» (Goleman, 1998, σ.23).

Σύμφωνα με τον Goleman «Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι οτιδήποτε σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου, το πώς τα πας με τους ανθρώπους, και το πώς εργάζεσαι μέσα σε ομάδες. Είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου, και να

επιμένεις ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίηση, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις σου και να συναισθάνεσαι τους άλλους» (Goleman, 1995, σ. 43).

Το 1997 ο Reuven Bar-On θεώρησε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «μια συστοιχία από προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και αναγκών» (Bar-On, 1997, σ. 3).

1.1.2. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Λόγω της ευρύτατης διάχυσης και του ενδιαφέροντος που προκάλεσε η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και της εννοιολογικής ασάφειας και αοριστίας (Lewis et al., 2005), αναπτύχθηκαν διαφορετικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με το αν εμπεριέχονται χαρακτηριστικά που εντάσσονται στις γνωστικές ικανότητες, στις ικανότητες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία των ανθρώπων ή σε στοιχεία της προσωπικότητας (Spielberger, 2004). Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αναφέρεται ως :

1. Το μοντέλο δεξιοτήτων όπου η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται ως σύνολο δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με τις γνωστικές ικανότητες (abilities-cognitive abilities). Στην ουσία το συγκεκριμένο μοντέλο τονίζει τη δυνατότητα του ατόμου να εντοπίζει, να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα μηνύματα του συναισθηματικού κόσμου, δικού του και των άλλων, προκειμένου να διευκολυνθούν (facilitation) οι λογικές διεργασίες της σκέψης. Εισηγητές του υπήρξαν οι Salovey και Mayer (1997).
2. Το μοντέλο της επίδοσης το οποίο θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι οι ικανότητες και δεξιότητες που οδηγούν στην αποτελεσματική (managerial) συμπεριφορά και ερμηνεύουν την αποτελεσματικότητα με μια σειρά από συναισθηματικά, προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με κύριο εισηγητή τον Goleman (1995).
3. Το μοντέλο με πλαίσιο την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά της (traits), το οποίο αναλύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν την έξυπνη

(intelligent) συμπεριφορά. Βασικός εκπρόσωπος του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ο Bar-On (1997).

Ανάλογα με τα κύρια στοιχεία που αναδεικνύονται στη θεωρητική σύλληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης προτάθηκε η διαφοροποίηση των μοντέλων με βάση το αν ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή αν αποτελούν μοντέλα ικανοτήτων με γνωστικό προσανατολισμό (Mayer et al., 1999). Έτσι μπορούμε να τα ταξινομήσουμε ως :

1. Μοντέλα ικανότητας (ability models), τα οποία αποδίνουν βαρύτητα στο γνωστικό και νοητικό υπόστρωμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή τη λογική επεξεργασία των συναισθηματικών μηνυμάτων, όπως είναι το μοντέλο των Mayer & Salovey. Οι Petrides & Furnham (2000) πρότειναν την ονομασία μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών (information-processing models).

2. Μικτά μοντέλα (mixed models), τα οποία θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια συστοιχία χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, στάσεων και συμπεριφορών καθώς και αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το κοινωνικό περιβάλλον του (Trinidad et al., 2004. Petrides & Furnham, 2000) στα οποία ανήκουν τα μοντέλα του Goleman και του Bar-On.

Ερευνητές (Petrides & Furnham, 2000. Bar-On, 2005) έχουν τεκμηριώσει τη διαφοροποίηση εφόσον τα δυο μοντέλα (ικανότητας και μικτά) παρουσιάζουν αδύνατες συσχετίσεις επομένως πρέπει να θεωρούνται διακριτά.

A. Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer & Salovey (1990, 1993) θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την κοινωνική νοημοσύνη, περιλαμβάνει ικανότητες του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα, καθώς και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη όπως τέθηκαν από τον Gardner. Διακρίνει τη συναισθηματική από την κοινωνική νοημοσύνη στο γεγονός ότι η πρώτη επικεντρώνεται στις ικανότητες αναγνώρισης, επεξεργασίας και διαχείρισης του συναισθηματικού κόσμου. Παρόλο που τονίζεται ο ενιαίος τρόπος λειτουργίας της συναισθηματικής νοημοσύνης, το συγκεκριμένο μοντέλο οργανώνει τις ικανότητες αυτές σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000).

α) Την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, όπως παρουσιάζονται με εξωτερικά στοιχεία, στις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος, τη χροιά και την ένταση της φωνής.

β) Την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης και τη συναισθηματική διαχείριση της σκέψης, με τη χρήση των συναισθημάτων εκείνων που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της και βοηθούν στη γνωστική επεξεργασία τους.

γ) Την κατανόηση των συναισθημάτων, την ικανότητα δηλαδή ανάλυσης των συναισθημάτων και των συνειρμικών συναισθηματικών αντιδράσεων, όπως επίσης και την αναγνώριση της αιτίας που τα προκάλεσε.

δ) Τη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, έτσι ώστε να έρχονται στην επιφάνεια ακόμη και τα κρυμμένα συναισθήματα και να αναπλαισιώνονται οι δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις.

Οι συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ακολουθούν ένα σταδιακό τρόπο ανάπτυξης, δηλαδή από τις απλούστερες συναισθηματικές ικανότητες προχωρά η κατάκτηση των πιο σύνθετων (Mayer & Salovey, 1997. Mayer et al., 2004) και σύμφωνα με τους ίδιους (Mayer & Salovey, 1997) μπορούν να συναρθρωθούν σε δύο ευρύτερες περιοχές. Η πρώτη αφορά την εμπειρική διάσταση (experiential emotional intelligence), που αναφέρεται στη βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή στην αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων, στη συναισθηματική ολοκλήρωση και η δεύτερη τη στρατηγική διάσταση (strategic emotional intelligence) η οποία αναφέρεται στην κατανόηση και διαχείριση-χρήση των συναισθημάτων (Mayer et al., 2000. Καφέτσος & Πετράτου, 2005).

B. Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1995)

Ο Goleman θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη της καρδιάς διαχωρίζοντας έτσι τις συναισθηματικές από τις γνωστικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική επάρκεια, όπως αναφέρει, είναι μια δομή που «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, όταν πρέπει –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 –να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία» (Goleman, 1995, σ.34).

Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman είναι:

α) Η γνώση των συναισθημάτων, η αυτοεπίγνωση

β) Η διαχείριση των συναισθημάτων

γ) Η κινητοποίηση του εαυτού

δ) Η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, με την ενσυναίσθηση

ε) Η διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους (Goleman, 1995).

Σύμφωνα με την Πλατσίδου, αυτές οι πέντε διαστάσεις περιλαμβάνουν εικοσιπέντε συναισθηματικές δεξιότητες (Πλατσίδου, 2004).

Το 2000 με τους συνεργάτες του, εκτός από την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική επίγνωση και τις κοινωνικές δεξιότητες, πρόσθεσε το κριτήριο της αποτελεσματικότητας απέναντι στις καταστάσεις (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Όπως τεκμηρίωσε αργότερα το μοντέλο του (Goleman, Boyatzis & Mackee, 2002) περιλαμβάνει δύο κατηγορίες ικανοτήτων, α) την προσωπική ικανότητα (ενδοψυχική) και β) την κοινωνική ικανότητα (διαπροσωπική). Η ενδοψυχική σχετίζεται με την αυτοεπίγνωση, δηλαδή την ικανότητα ανάγνωσης των συναισθημάτων και αναγνώρισης του αντικτύπου τους, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση καθώς και την αυτοδιαχείριση που προκύπτει από τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο, τη διαφάνεια, την προσαρμοστικότητα, το επίτευγμα, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία. Η διαπροσωπική αναφέρεται στην κοινωνική επίγνωση, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση των σχέσεων με τρόπους που προσανατολίζονται στην εμπνευσμένη ηγεσία, την παρακίνηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την οικοδόμηση δεσμών, τη σύσφιξη των σχέσεων, την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Σύμφωνα με τον Goleman, οι ικανότητες που συναποτελούν τη συναισθηματική επάρκεια μπορούν να διδαχτούν έτσι ώστε να αναπτυχθούν μέσα από κατάλληλα μαθήματα «συναισθηματικής αγωγής» (Goleman, 1995). Η άποψη αυτή είχε πολύ μεγάλο αντίκτυπο στον επαγγελματικό κόσμο. Στο βιβλίο του «Η Συναισθηματική

Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας» (1998) δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για την εκπαίδευση στη συναισθηματική ικανότητα (σ. 356-358) ειδικά για το χώρο της εργασίας προκειμένου να αποκτηθούν οι λεγόμενες «μαλακές» δεξιότητες (soft skills).

Γ. Το μοντέλο του Reuven Bar-On: Σύμφωνα με τον Bar-On η συναισθηματική νοημοσύνη πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της θετικής ψυχολογίας (Bar-On, R., 2010) και πρόκειται για τις μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επιδρούν στην ικανότητα αντιμετώπισης των απαιτήσεων και πιέσεων του περιβάλλοντος (Bar-On, 1997). Αποτελείται από πέντε σύνθετες κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, που η καθεμιά περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων, συνολικά δεκαπέντε. Οι σύνθετες κατηγορίες ικανοτήτων είναι:

- α). Οι ενδοπροσωπικές (Intrapersonal) ικανότητες
- β). Οι διαπροσωπικές (Interpersonal) ικανότητες
- γ). Η διαχείριση του άγχους (Stress Management)
- δ). Η ικανότητα προσαρμογής (Adaptability)
- ε). Η γενική διάθεση (General mood)

Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνονται οι εξής ειδικές δεξιότητες: συναισθηματική αυτεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμός, αυτοπραγμάτωση και ανεξαρτησία. Στις διαπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική υπευθυνότητα και η ενσυναίσθηση. Η ικανότητα διαχείρισης του άγχους περιλαμβάνει την ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων. Η ικανότητα προσαρμογής περιλαμβάνει τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, τον έλεγχο της πραγματικότητας και την ευελιξία. Τέλος, η γενική διάθεση περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία.

Σύμφωνα με τον Bar-On οι δύο μορφές νοημοσύνης, η συναισθηματική και η γνωστική λειτουργούν συμπληρωματικά ή μια στην άλλη και στοχεύουν στην ευτυχία του ανθρώπου. Θεωρεί ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν με τα κατάλληλα προγράμματα και τη βοήθεια εκπαιδευμένων συμβούλων (Bar-On, 2002, 2010).

1.1.3. Αντικειμενική - Αντιληπτή (Αντιλαμβανόμενη) Συναισθηματική Νοημοσύνη

A. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των ψυχομετρικών εργαλείων για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι χρήσιμο να αναφερθούμε στη διάκριση που προτείνεται από ορισμένους ερευνητές ανάμεσα στην αντικειμενική και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ακριβώς επειδή η συγκεκριμένη διάκριση επηρεάζει την κατάταξη των εργαλείων μέτρησης (Πλατσίδου, 2006, 2010. Zeidner, Matthews & Roberts, 2001. Petrides & Furnham, 2001. Williams, Daley, Burnside & Hammond – Rowley, 2009).

1. Τα μοντέλα που αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως αντικειμενική ικανότητα, όπως το μοντέλο των Mayer & Salovey, θεωρούν ότι υπάρχει αντικειμενικός τρόπος καταγραφής της ικανότητας αναγνώρισης και αφομοίωσης των συναισθημάτων καθώς και της γνωστικής επεξεργασίας τους. Υπάρχουν δηλαδή σχετικά σωστές και λάθος απαντήσεις στις κλίμακες καταμέτρησής της, οι οποίες περιλαμβάνουν φωτογραφίες απεικόνισης συναισθημάτων και ιστορίες συναισθηματικού περιεχομένου. Η κατάταξη στην κλίμακα της βαθμολογίας πραγματοποιείται με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων του πληθυσμού. Σωστή θεωρείται η απάντηση που βρίσκεται πιο κοντά στον συγκεκριμένο μέσο όρο στην κατανομή (Καφέτσιος, 2003).

2. Τα μοντέλα που θεωρούν ότι στη συναισθηματική νοημοσύνη υπάρχει εγγενώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της αυτοαναφοράς, επομένως είναι ικανότητα που την αντιλαμβάνεται το άτομο (αντιληπτή ή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη) και έχει σχέση με την εικόνα που διαμορφώνει για το πώς λειτουργούν τα συναισθήματά του, την ικανότητα αυτοπαρακολούθησης και αυτορρύθμισης καθώς και την αυτοαξιολόγηση που κάνει για τις γνώσεις, τις σχέσεις και τις πράξεις του (Πλατσίδου, 2006).

B. α) Το πρώτο χρονικά (1992) εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης πιστώνεται στον Bar-on ο οποίος μίλησε για EQ, Emotional Quotient Inventory (EQ-i) σε αντιστοιχία με τον δείκτη IQ που μετρά τη γενική ευφυΐα. Οι ερωτήσεις που τίθενται απαντώνται με αυτοαναφορές σχετικά με δεκαπέντε συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που αποτελούν τη βάση της θεωρίας του για τη

συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή τις ενδοπροσωπικές, τις διαπροσωπικές ικανότητες, την ικανότητα προσαρμοστικότητας, την ικανότητα διαχείρισης άγχους και συνολικά τη γενική διάθεση.

Αργότερα δημιούργησε το Emotional Quotient Inventory: Youth Version, το οποίο αποτελεί μια προσαρμογή για να μετρηθεί η κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και των εφήβων, ηλικίας 7-18 ετών (Bar-on & Parker, 2000). Το μοντέλο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Bar-on, ως μικτό μοντέλο, έχει επικριθεί λόγω των υψηλών συσχετίσεων που υπάρχουν με τη θεωρία της προσωπικότητας. Ο Mc Grae (2000) θεωρεί ότι τα μικτά μοντέλα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης επικαλύπτονται από τη θεωρία για τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας (νευρωτισμό, εξωστρέφεια, ψυχωτισμό, τερπνότητα, δεκτικότητα) που ο ίδιος πρότεινε το 1992. Είναι ωστόσο σημαντικό ότι το μοντέλο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που πρότεινε ο Bar-on, αντλεί δεδομένα από έρευνα που έγινε σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, Βόρεια και Νότια Αμερική, Ευρώπη, Ασία και Αφρική.

β) Ο Goleman μετρά τη συναισθηματική επάρκεια με το τεστ ECI 360 (Emotional Competence Inventory 360). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών, απαντήσεων δηλαδή που δίνουν οι άλλοι, η οικογένεια, οι φίλοι, άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος όπως οι προϊστάμενοι ή οι υφιστάμενοι για τη συναισθηματική επάρκεια κάποιου, έτσι ώστε να εντοπιστούν τα σημεία με χαμηλή επίδοση και να δοθεί η ανάλογη συναισθηματική εκπαίδευση για τη βελτίωση της εργασιακής επίδοσης. Εξάλλου για τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της επιτυχίας στη ζωή, επομένως ορίζεται ως η νοημοσύνη της επιτυχίας (Goleman, 1995, 1998). Στην αναθεωρημένη έκδοσή του, το ECI 2.0 αποτελείται από 18 κλίμακες ικανότητας που η καθεμία περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, επομένως το σύνολο των ερωτήσεων είναι 72. Οι επιμέρους ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις γενικότερες κατηγορίες, την αυτοεπίγνωση, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική συνειδητοποίηση και τις κοινωνικές δεξιότητες που εμπεριέχουν τη διαχείριση των σχέσεων (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999).

Οι αντιλήψεις του Goleman όχι μόνο για τη μέτρησή της αλλά γενικότερα για τη συναισθηματική νοημοσύνη επικρίθηκαν ως λαϊκή ψυχολογία (pop psychology)

(Mayer, Roberts, & Barsade, 2008), εξαιτίας της ευρύτατης διάχυσής τους χωρίς να έχει προηγηθεί η αυστηρή επιστημονική διαδικασία δημοσίευσης και έγκρισής τους από έγκυρα επιστημονικά περιοδικά με κριτές (Epstein, 1998. Rouse, 1998. Seligman, 1995). Επιπλέον ως μικτό μοντέλο θεωρείται ότι σε μεγάλο βαθμό οι κλίμακες που προτείνει επικαλύπτονται από τα στοιχεία της θεωρία της προσωπικότητας (McGraw, 2000. Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Η μέθοδος των ετεροαναφορών που χρησιμοποιεί, θεωρήθηκε ιδιαίτερα υποκειμενική, εφόσον οι κρίσεις των άλλων για το αξιολογούμενο άτομο μπορεί να επηρεάζονται από προκαταλήψεις, προσωπική διάθεση ή σχέση με το άτομο που κρίνουν (Πλατσίδου, 2010). Ο Petrides (2010), επισημαίνει ότι το έργο του Goleman, εφόσον δεν αποτελεί επιστημονική έκδοση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί και να κριθεί με επιστημονικό τρόπο.

γ) Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην παρεμφερή άποψη των Cooper & Sawaf (1997) η οποία θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα διαίσθησης, κατανόησης και αποτελεσματικής αξιοποίησης δυνατοτήτων που ενυπάρχουν εγγενώς στον άνθρωπο και αναφέρεται επίσης στον χώρο της εργασίας και της ηγεσίας. Ορίζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα που μπορεί να επιμεριστεί σε 1. Ικανότητα προσαρμογής και ικανοποίησης από το περιβάλλον 2. Επίγνωση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων 3. Συναισθηματική επάρκεια, και, 4. Ικανότητα υιοθέτησης αξιών και στάσεων, δημιούργησαν ένα ψυχομετρικό εργαλείο, τον Χάρτη του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας (EQ-Map). Πρόκειται για τρόπο εκτίμησης της συναισθηματικής νοημοσύνης βασισμένο σε ερωτήσεις αυτοαναφοράς με πλαίσιο τον εργασιακό χώρο.

Η ευρύτατη διάδοση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει προκαλέσει τη δημιουργία πλήθους εργαλείων για την καταμέτρηση της, αναφέρουμε ενδεικτικά το EIS (Shutte et al., 1998), το WLEIS (Wong & Law, 2002), την Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ) (Τσαούσης, 2008).

δ) Ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το τεστ των Mayer, Salovey & Caruso, MSCEIT και MSCEIT V.2.0 (Mayer, Salovey & Caruso, Emotional Intelligence Test, 2002). Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη αποτιμάται με κλίμακες που βασίζονται σε ένα γενικό δείκτη ικανότητας και σε τέσσερις επιμέρους δείκτες:

- Αντίληψη των συναισθημάτων: Η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους καθώς και σε αντικείμενα, τέχνη, ιστορίες, μουσική και άλλα ερεθίσματα.
- Διευκόλυνση της σκέψης: Η ικανότητα να δημιουργείς, να χρησιμοποιείς και να αισθάνεσαι συναίσθημα όπως αυτό είναι απαραίτητο για την επικοινωνία των συναισθημάτων ή τη χρήση τους σε άλλες γνωστικές διαδικασίες.
- Κατανόηση των συναισθημάτων: Η ικανότητα κατανόησης συναισθηματικών πληροφοριών, κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα συνδυάζονται και εξελίσσονται.
- Διαχείριση συναισθημάτων: Η ικανότητα να είσαι ανοιχτός στα συναισθήματα, και να τα διαμορφώνεις στον εαυτό σου και στους άλλους, ώστε να προωθείς την προσωπική κατανόηση και ανάπτυξη (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Κάθε ένας από αυτούς τους επιμέρους δείκτες περιλαμβάνει βαθμολογήσεις σε δύο υποκλίμακες και μπορούν να επιμεριστούν σε δύο μεγαλύτερες περιοχές :

Βιωματική περιοχή (αντίληψη, ενσωμάτωση των συναισθημάτων), και, στρατηγική περιοχή (κατανόηση, οργάνωση των συναισθημάτων). Για την απάντηση των ερωτήσεων θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η μνήμη, η κρίση και γενικότερες πληροφορίες για τα συναισθήματα (Καφέτσιος, 2003). Το MSCEIT αποτελείται από 141 στοιχεία και διαρκεί 30-45 λεπτά για να ολοκληρωθεί σύμφωνα με τους κατασκευαστές του.

Η βαθμολόγηση, όπως αναφέρθηκε, γίνεται με κριτήριο τις απαντήσεις του μέσου όρου του πληθυσμού (βαθμολογία με συναίνεση). Η σωστή απάντηση κρίνεται από την εγγύτητά της με τον μέσο όρο των απαντήσεων και τη θέση της στην κατανομή. Η τελική έκδοση του τεστ έγινε τον Μάρτιο του 2002 και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του βασίστηκε σε δείγμα περίπου 5000 ατόμων από 50 διαφορετικές περιοχές των ΗΠΑ με διαφοροποιήσεις όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα και το επίπεδο εκπαίδευσης (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Η μεταφορά του τεστ στα ελληνικά έχει γίνει από τους Θεοδωράκη, Κλαμπάνη, Λιθαδιώτη, Σίμο και Κοκκινάκη, (2008). Έρευνα του Καφέτσιου στην ελληνική πραγματικότητα έδειξε ότι οι απαντήσεις στο MSCEIT V.2.0 είχαν θετική συσχέτιση με την ηλικία, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία, αυξάνεται η ικανότητα αντικειμενικής αντίληψης των συναισθημάτων και το σκορ συναισθηματικής

νοημοσύνης, γεγονός που δείχνει ότι οι εμπειρίες στη διάρκεια της ζωής του ατόμου επιδρούν θετικά στην ρύθμιση του συναισθήματος (Καφέτσιος, 2003).

Η κριτική απέναντι στο μοντέλο αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης εστιάζει στον πυρήνα της άποψης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια αντικειμενικά καθορισμένη ικανότητα. Οι Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead (2008), θεωρούν ότι το συναίσθημα χαρακτηρίζεται από έμφυτη υποκειμενικότητα. Επομένως μπορεί να εκτιμηθεί μόνο από το ίδιο το ερωτώμενο άτομο (Petrides, Frederickson & Fumham, 2004). Ο Brody (2004) θεωρεί ότι η προσπάθεια αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης προσκρούει στην αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που ισχυρίζεται ότι αποτυπώνει και σε αυτό που πραγματικά αποτυπώνεται, εφόσον οι αντικειμενικές μέθοδοι το μόνο που μετρούν είναι η γνώση του ερωτώμενου σε σχέση με το συναίσθημα. Άλλοι ερευνητές όπως οι Matthews, Zeidner και Roberts (2002), (στο Mayer, Salovey & Caruso, 2008), διαφωνούν με το σύστημα βαθμολόγησης με συναίνεση και αξιολόγησης των απαντήσεων σε σωστές και λανθασμένες. Ο Petrides (2017) επισημαίνει ότι ενδεχομένως οι απαντήσεις στο MSCEIT να αντανakλούν σύγχυση ως προς το λεξιλόγιο, συμμόρφωση με κοινωνικούς κανόνες, θεωρητικές γνώσεις για τα συναισθήματα, στερεοτυπικές κρίσεις ή ίσως κάποιο συνδυασμό των παραπάνω.

ε) Το μοντέλο μέτρησης της αντιληπτής (αντιλαμβανόμενης) συναισθηματικής νοημοσύνης των Petrides & Furnham (2001) βασίζεται στην άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από αυτοαντιλήψεις σχετικά με τα συναισθήματα και, επομένως, από αυτό-αντιλαμβανόμενες συναισθηματικές ικανότητες, δηλαδή τις ικανότητες αναγνώρισης, επεξεργασίας και χρήσης πληροφοριών συναισθηματικού περιεχομένου. Θεωρούν ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait emotional intelligence). Όπως αναφέρει η Πλατσίδου (2006), η αντιληπτή (αντιλαμβανόμενη) συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με 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.

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιούργησαν το TEIQue, ένα εργαλείο με ερωτήσεις αυτοαναφορών. Περιλαμβάνει 153 αντικείμενα σε κλίμακα Likert 7 σημείων, μετρώντας 15 ξεχωριστές όψεις και 4 παράγοντες (Petrides, 2009) και σύμφωνα με τους κατασκευαστές του επιλύεται σε 25 λεπτά. Οι όψεις όπως ανατυπώθηκαν είναι:

1. Προσαρμοστικότητα: οι άνθρωποι με υψηλή βαθμολογία θεωρούν τον εαυτό τους ευέλικτο και είναι πρόθυμοι να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες
2. Διεκδικητικότητα: είναι ειλικρινείς και πρόθυμοι να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους.
3. Αντίληψη συναισθημάτων (εαυτός και άλλοι): είναι ξεκάθαροι για τα συναισθήματά τους και των άλλων.
4. Συναισθηματική έκφραση: είναι ικανοί να μεταφέρουν τα συναισθήματά τους σε άλλους.
5. Διαχείριση συναισθημάτων (άλλοι): είναι ικανοί να επηρεάσουν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων.
6. Ρύθμιση συναισθημάτων: είναι ικανοί να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.
7. Παρορμητικότητα (χαμηλή): είναι λιγότερο πιθανό να υποχωρήσουν στις επιθυμίες τους.
8. Σχέσεις: είναι ικανοί να έχουν προσωπικές σχέσεις.
9. Αυτοεκτίμηση: αυτοχαρακτηρίζονται ως επιτυχημένοι και έχουν αυτοπεποίθηση.
10. Παρακίνηση εαυτού (αυτο-κίνητρο): δεν σταματούν εύκολα μπροστά στις αντιξοότητες.
11. Κοινωνική ευαισθητοποίηση: έχουν εξαιρετικές κοινωνικές δεξιότητες
12. Διαχείριση άγχους: είναι ικανοί να αντέχουν την πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος.
13. Ενσυναίσθηση: είναι ικανοί να δουν την οπτική γωνία κάποιου άλλου.
14. Ευτυχία: είναι χαρούμενοι και ικανοποιημένοι με τη ζωή τους.
15. Αισιοδοξία: έχουν αυτοπεποίθηση και πιθανότατα να “κοιτάζουν τη φωτεινή πλευρά” της ζωής.

Οι τέσσερις παράγοντες που εξετάζονται είναι i. Η ευεξία (well - being), ii. Ο αυτοέλεγχος (self- control), iii. Η συναισθηματικότητα (emotionality), και iv. Η κοινωνικότητα (sociability). (Petrides & Fumham, 2001. Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007. Petrides, 2010. Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008)

Δημιούργησαν επίσης μια σύντομη φόρμα του ερωτηματολογίου τους το TEIQue-Short Form το οποίο περιέχει δύο στοιχεία από κάθε μία από τις δεκαπέντε όψεις του TEIQue, έχει δηλαδή τριάντα ερωτήσεις, το οποίο θα αναλύσουμε παρακάτω εκτεταμένα, εφόσον θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνά μας.

Ακόμη, σχεδίασαν με τη Stella Mavroveli, το TEIQue-Child Form, ειδικά για παιδιά ηλικίας μεταξύ 8 και 12 ετών. Περιλαμβάνει 75 αντικείμενα που ανταποκρίθηκαν σε κλίμακα 5 σημείων και μετρά εννέα διαφορετικές όψεις (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).

Το μοντέλο αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης έχει επικριθεί ως μικτό μοντέλο για την επικάλυψη όσων μετράει με παράγοντες και δομές της προσωπικότητας (Davies, Stankov & Roberts, 1998. Brackett & Mayer, 2003. Mayer, Salovey & Caruso, 2008. Matthews et al., 2002), καθώς και για την ασάφεια των χαρακτηριστικών και των συναισθηματικών ιδιοτήτων που περιλαμβάνονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων από τη χρήση των αυτοαναφορών ως μεθόδου μέτρησης, καθώς ενυπάρχει έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης, το TEIQue, επικρίθηκε από τον Tsaousis (2008), ότι πολλές από τις κλίμακές του, εκτός της επικάλυψης με δομές της προσωπικότητας, μετρούν άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και μεταγνωστικές ικανότητες π.χ. αυτεπίγνωση. Ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Williams, Daley, Burnside & Hammond - Rowley (2010) θεωρούν ότι το TEIQue περιέχει πολλά στοιχεία από το εργαλείο μέτρησης της ψυχοπαθολογίας του Beck (Youth Inventories) στους νέους. Κριτική έχει δεχτεί και η αντίληψη των Petrides et al., ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό (trait) της προσωπικότητας εφόσον σύμφωνα με τους Mayer, Salovey και Caruso, (2008) ο όρος χαρακτηριστικό παραπέμπει σε κληρονομικό γνώρισμα ή σε χαρακτηριστική ιδιότητα του ανθρώπου. Το TEIQue καθώς και η σύντομη φόρμα του TEIQue-Short Form, έχουν μεταφραστεί

και προσαρμόσκει στα ελληνικά από τον δημιουργό τους και διατίθενται δωρεάν για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για τη συσχέτιση των μετρήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στην αντικειμενική και την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Η Πλατσίδου (2006) αναφέρει τις έρευνες των Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Domheim, 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 & Salovey, 2000. Πλατσίδου, 2005β. Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003, οι οποίες δείχνουν μικρή ως μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στα αποτελέσματά τους, δηλαδή οι υψηλές επιδόσεις στο τεστ MSCEIT μέτρησης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης δεν συνεπαγόταν αντίστοιχες επιδόσεις στο τεστ αυτοαναφορών TEIQue. Επισημαίνεται ωστόσο (Πλατσίδου, 2005) ότι ακόμη και η μέτρια συσχέτιση είναι σημαντική εφόσον φανερώνει ότι υπάρχει κάποια αίσθηση των ανθρώπων για το επίπεδο της συναισθηματικής τους ικανότητας. Οι Petrides, Frederickson & Furnham (2004) θεωρούν ότι οι παρατηρούμενες διαφορές δεν μειώνουν την εγκυρότητα των δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης που αποτυπώνονται. Ο Petrides (2017) θεωρεί ότι καταμετρούνται διαφορετικές πτυχές της ίδιας έννοιας.

Οι Matthews, Zeidner & Roberts (2005) προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν ενοποιητικά τα θεωρητικά μοντέλα και τα εργαλεία αποτύπωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης προτείνουν μια σειρά κριτηρίων τα οποία θεωρούν πως πρέπει να ικανοποιούνται για να εδραιωθεί η συναισθηματική νοημοσύνη ως επιστημονικός κλάδος. Συγκεκριμένα πρέπει να υπάρχει:

1. Εννοιολογική διασαφήνιση: δηλαδή συμφωνία στον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί καθορίζουν και περιγράφουν την έννοια.
2. Αρχές ψυχομετρικής τεκμηρίωσης: τα τεστ που χρησιμοποιούνται πρέπει να ελέγχονται για τη διαπίστωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους.
3. Σαφής διαχωρισμός του μοντέλου από άλλα θεωρητικά μοντέλα για να μην επικαλύπτονται. Η καινοτομία και πρωτοτυπία του μοντέλου πρέπει να υποστηρίζεται επαρκώς.

4. Συνοχή της ψυχολογικής θεωρίας, η οποία πρέπει να δίνει επαρκή στοιχεία για τη συσχέτισή της με τη ζωή και την προβλεπτική της δύναμη για την επιτυχία ή την αποτυχία των ανθρώπων.

5. Πρακτική συσχέτιση με την προσαρμογή στην πραγματικότητα, την πρακτική εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον καθώς και στο πεδίο της κλινικής ψυχολογίας.

Παρόλο που, όπως φαίνεται από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, υπάρχουν διαφονίες ως προς τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης που δίνουν οι επικρατέστεροι θεωρητικοί, καθώς και αρκετά διακριτά μεταξύ τους μοντέλα, με εξέχοντα το μοντέλο της αντικειμενικής και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Petrides (2017) θεωρεί ότι παρά τις σημαντικές διαφορές, υπάρχουν και σημαντικές ομοιότητες και ότι αντίστοιχες διαφορές υπάρχουν και στα μοντέλα που συνθέτουν την έννοια της γενικής νοημοσύνης. Οι κατασκευαστές των εργαλείων δίνουν στοιχεία αναφορικά με τη συνοχή της θεωρίας τους και στοιχεία γύρω από την εγκυρότητα συσχετιζόμενη με κριτήρια όπως την επιτυχία στη ζωή, τις σπουδές και την εργασία. Έρευνες επίσης έχουν δείξει ότι τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να λειτουργήσουν προβλεπτικά για διάφορες διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής (Austin et al., 2005).

Μία ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, ίσως η πιο σημαντική στην πρακτική εφαρμογή της και στα προσωπικά μου ενδιαφέροντα αποτελεί το «διδασκόν» της, η δυνατότητα δηλαδή ανάπτυξης και βελτίωσης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι κύριοι θεωρητικοί της έννοιας τονίζουν αυτή τη δυνατότητα, καθώς και τη σημαντικότητα ενσωμάτωσης της διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Petrides (2017) από την αρχή του πολιτισμού, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων. Εάν αυτές οι προσπάθειες δεν ήταν αποτελεσματικές, ο πολιτισμός, όπως τον γνωρίζουμε, πιθανώς δεν θα μπορούσε να υπάρχει. Ο ίδιος, ωστόσο, καταλήγει ότι για να έχει επιτυχία η συγκεκριμένη προσπάθεια πρέπει να υπάρχει κίνητρο για την αλλαγή, να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υψηλό βαθμό δεξιοτήτων στον κοινωνικό και

συναισθηματικό τομέα και, ίσως το σημαντικότερο, να παρέχεται υποστήριξη και ενθάρρυνση από το κοινωνικό περιβάλλον προς αυτή την κατεύθυνση.

1.2. Άγχος

1.2.1. Ορισμός Άγχους

Παρόλο που συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες οι έννοιες άγχος και στρες, στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο άγχος σύμφωνα με την άποψη του Spielberger (1982), ότι δηλαδή άγχος είναι η συναισθηματική απόκριση στο στρες (Taylor, 1979). Ο όρος στρες είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει όλη τη διαδικασία που προκαλεί άγχος: το στρεσογόνο ερέθισμα, την ερμηνεία που υποκειμενικά αποδίδει ο άνθρωπος σε αυτό και την εμφάνιση του άγχους. Ως άγχος ορίζεται η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα τάσης, φόβου ή ακόμη και τρόμου σαν απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Το άγχος είναι μια κοινή αντίδραση που σε κάποιο βαθμό απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους με τη μορφή της υπερβολικής αντίδρασης σε ήπια στρεσογόνα γεγονότα (Μάνος, 1997, όπ. αναφ. στο Μητρούση κ. α., 2013). Το άγχος θεωρείται βασικό συναίσθημα στον άνθρωπο και σηματοδοτεί την παρουσία αβεβαιότητας και απειλής στο περιβάλλον (Zeidner, 1998).

Οι ορισμοί του άγχους καθώς και οι μηχανισμοί εγκατάστασης του στον άνθρωπο αντανακλούν το θεωρητικό σύστημα που πρεσβεύουν οι εισηγητές τους.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική κατεύθυνση, ο Freud στη θεωρία του για το άγχος πρότεινε ότι το άγχος λειτουργεί ως σήμα ότι το εγώ απειλείται και για αυτό θέτει σε λειτουργία τους μηχανισμούς άμυνας. Η πορεία δηλαδή είναι: ενστικτώδεις ορμές-ψυχικές αναπαραστάσεις-απειλητική ιδέα ή τραυματική εμπειρία-άγχος-μηχανισμός άμυνας-απώθηση ή συμβιβαστικοί μηχανισμοί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., 2012).

Υπάρχουν διάφορα είδη άγχους σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία. Το πραγματικό άγχος το οποίο είναι μια αντανακλαστική αντίδραση φυγής ή πάλης του ανθρώπου όταν τον απειλεί κάποιος εξωτερικός κίνδυνος, το άγχος της πραγματικότητας, όταν επιδιώκονται αντιτιθέμενοι στόχοι, το ηθικό άγχος που προκαλείται από την παραβίαση εσωτερικευμένων γονεϊκών εντολών και το

νευρωτικό ή άγχος προσδοκίας, δηλαδή η αρνητική επιφυλακή, πρόβλεψη, αξιολόγηση και ερμηνεία απέναντι σε μια μελλοντική κατάσταση. Στη δεύτερη θεωρία του για το άγχος (Freud, 1926) προτείνονται οι όροι “τραυματικές καταστάσεις” ή “καταστάσεις κινδύνου”, δηλαδή μια μεγάλη εισροή ερεθισμάτων τα οποία δεν μπορούν να ελεγχθούν από το Εγώ, ιδιαίτερα αν το Εγώ είναι ανώριμο, όπως συμβαίνει κυρίως στους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση. Τότε ο άνθρωπος εισέρχεται σε ετοιμότητα προσδοκίας, η οποία προκαλεί αισθητηριακή υπερδιέγερση και ένταση. Επιπλέον ο Freud τοποθετεί το άγχος στην αντίδραση του Εγώ απέναντι στην πίεση που του ασκείται από τις ασυνείδητες ορμές του Αυτού (id) και τη συμμόρφωση με τους κοινωνικούς κανόνες που επιβάλλει το Υπερεγώ. Συχνά πηγή του άγχους είναι μια απωθημένη νηπιακή τραυματική εμπειρία η οποία βιώνεται ξανά, πραγματικά ή φαντασιακά, στο παρόν. Από όπου κι αν προέρχεται, το άγχος παράγεται πάντα στο Εγώ (Freud, 1926). Η θεραπεία του άγχους μπορεί να γίνει με την ανίχνευση και την ανάδυση στο συνειδητό των απωθημένων ορμών ή τραυματικών εμπειριών και την αντιμετώπισή τους με τη βοήθεια του ψυχαναλυτή. (Freud, 1969. Weiner, 1985)

Οι ανθρωπιστικές-προσωποκεντρικές θεωρίες με κύριους εκφραστές τους Rogers και Maslow, εστιάζουν στην εγγενή τάση του ανθρώπου προς την αυτοπραγμάτωση, την ολόπλευρη δηλαδή ανάπτυξη του δυναμικού του, που αποτελεί την κορυφή της πυραμίδας των αναγκών, κλιμακωτά και ιεραρχικά από τις βιολογικές ανάγκες, στην ανάγκη για ασφάλεια, για αποδοχή, για αυτοεκτίμηση. Μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους, αναπτύσσεται η έννοια του εαυτού που αναφέρεται σε μια οργανωμένη και σταθερή εικόνα. Όταν η τάση για αποδοχή και αυτοπραγμάτωση εμποδίζεται από εξωτερικές ή εσωτερικές συνθήκες τότε παρουσιάζονται συμπτώματα άγχους. Όταν οι νέες εμπειρίες έρχονται σε έντονη ασυμφωνία με την έννοια του εαυτού, διαταράσσεται η ισορροπία της. Στην περίπτωση αυτή το αποτέλεσμα μπορεί να είναι η εκδήλωση άγχους ή η αποδιοργάνωση της δομής του εαυτού. Προκειμένου να αντιμετωπίσει τις αγχογόνες καταστάσεις ο άνθρωπος διαστρεβλώνει ή αρνείται τις εμπειρίες του (Rogers, 1951. Maslow, 1962).

Οι συμπεριφορικές θεωρίες αντιμετωπίζουν το άγχος ως μια συναισθηματική αντίδραση, η οποία είναι αποτέλεσμα μάθησης, όπως όλες οι συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι συμπεριφοριστές απέρριψαν κάθε ψυχολογική ερμηνεία που δεν

στηρίζεται σε εμπειρικές αποδείξεις, αφού η συμπεριφορά καθορίζεται από τους συνειρμούς, τους δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στο εξωτερικό ερέθισμα και την απάντηση ή την αντίδραση. Τόσο η κλασσική εξαρτημένη αντανακλαστική μάθηση όσο και η συντελεστική μάθηση θεωρούν ότι το άγχος προκύπτει από τη σύνδεση ενός φοβικού ερεθίσματος με κάποιο άλλο ανεξάρτητο ερέθισμα. Στη συντελεστική μάθηση αυτή η σύνδεση μπορεί να ενισχυθεί θετικά ή αρνητικά. Το παθολογικό άγχος προκύπτει όταν, ενώ εκδηλώνεται μια συμπεριφορά, δεν επέρχεται η κατάλληλη ενίσχυση, θετική για μια προσαρμοστική συμπεριφορά, αρνητική για μη προσαρμοστική συμπεριφορά. Το άγχος μπορεί να εγκατασταθεί ως δευτερογενές κίνητρο συμπεριφοράς (Skinner, 1956. Thorndike, 1932. Watson, 1930. Γεωργούλης, 2020)

Η βιολογική θεωρία του Hans Selye (1950, 1956, 1975), αντιμετωπίζει το άγχος ως αντίδραση του οργανισμού απέναντι στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ο Selye όντας γιατρός, παρατήρησε τις διακυμάνσεις της κορτιζόλης, της λεγόμενης ορμόνης του στρες στον οργανισμό και διαπίστωσε ότι ο υπερβολικός ερεθισμός, ακόμα κι αν είναι ευχάριστος, ή ο ελάχιστος ερεθισμός, η αισθητηριακή αποστέρηση, προξενούν ένταση η οποία απαιτεί την προσαρμογή. Το άγχος επομένως δεν εξαρτάται από ατομικά χαρακτηριστικά εφόσον αποτελεί έναν εξωτερικό παράγοντα που συμβαίνει μετά από την πίεση του περιβάλλοντος. Ο Selye ανέπτυξε το μοντέλο της αντίδρασης του ατόμου στα στρεσογόνα ερεθίσματα, γνωστό ως «Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής» (General Adaptation Syndrome-GAS), το οποίο αναγνωρίζει τρεις φάσεις αντίδρασης: α) την αντίδραση συναγερμού, όπου υπάρχει το δίλημμα πάλης ή φυγής, β) το στάδιο αντίστασης, με την τροποποίηση των φυσιολογικών λειτουργιών του ώστε να αυξηθεί η διαθέσιμη ενέργεια και γ) το στάδιο εξάντλησης, που επέρχεται όταν αποτυγχάνει η πάλη ή η φυγή και ο οργανισμός εξαντλείται συνεχίζοντας την προσπάθεια (Μητρούση κ. α., 2013).

Οι κοινωνικές θεωρίες του άγχους εστιάζουν στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, στις δομές και τους ρόλους που επιβάλλουν οι πολιτισμοί στις οποίες αδυνατεί να ανταπεξέλθει ο άνθρωπος ως γενεσιουργές αιτίες του άγχους (Aneshensel, 1992. Perlin et al., 1981).

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura αντιμετωπίζει το άγχος ως αποτέλεσμα της μειωμένης αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) απέναντι σε μία

κατάσταση που εκλαμβάνεται ως απειλητική. Στα πλαίσια της αντίληψής του ότι η μάθηση εμπεριέχει την κοινωνική μίμηση (συμβολική μάθηση), θεωρεί ότι μπορεί να αναπτυχθεί άγχος λόγω της μίμησης άλλων προσώπων που αντιδρούν αγχωμένα ακόμα κι αν το ίδιο το άτομο δεν έχει έρθει αντιμέτωπο με φοβικό ερέθισμα (Bandura 1977, 2004. Perlin et al., 1981).

Οι Lazarus και Folkman (1984) θεωρούν ότι οι άνθρωποι διαθέτουν γνωστικές στρατηγικές εκτίμησης και δίνουν το δικό τους υποκειμενικό νόημα στις καταστάσεις. Η αίσθηση ασφάλειας του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον προκύπτει από την προσωπική εκτίμηση, με την οποία αξιολογείται αυτό που συμβαίνει καθώς και ο αντίκτυπός του στην προσωπική ευημερία (Lazarus, 1999). Το άγχος παρουσιάζεται όταν η εκτίμηση του ανθρώπου για την κατάσταση είναι ότι αυτή υπερβαίνει τις δυνάμεις αντιμετώπισης που έχει. Τότε προσπαθεί γνωστικά και συμπεριφορικά να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος που με βάση την εκτίμησή του είναι αφόρητες (Lazarus & Folkman, 1984. Lazarus, 1999. Worley, 2012).

Η γνωστική θεωρία των Clark και Beck αντιλαμβάνεται το άγχος ως σχήμα, δηλαδή διαρθρωτική αναπαράσταση της ανθρώπινης εμπειρίας η οποία κατευθύνει τον προσδιορισμό, την ερμηνεία, την κατηγοριοποίηση και την αξιολόγηση της εμπειρίας. Το σχήμα είναι υποθετικό κατασκεύασμα, επίμονο, επαναλαμβανόμενο, δομικά άκαμπτο, αδιαπέραστο και απόλυτο, και το περιεχόμενό του είναι μια προκατειλημμένη αναπαράσταση της εμπειρίας. Ενεργοποιείται εύκολα από μια σειρά ερεθισμάτων και όταν αποκτήσει πρόσβαση, κυριαρχεί στο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών με αποτέλεσμα μια προκατειλημμένη επεξεργασία, η οποία στο άγχος εστιάζεται επιλεκτικά ως αίσθηση απειλής, κινδύνου και αδυναμίας (Clark, D. & Beck, A., 2010). Στη συνέχεια τα συμπτώματα του άγχους δημιουργούν φαύλους κύκλους εφόσον εκλαμβάνονται ως επιπλέον απειλές και έτσι η ένταση του άγχους διατηρείται και αυξάνεται. Επομένως, η γενεσιουργός αιτία του άγχους βρίσκεται στον τρόπο που ερμηνεύονται γεγονότα και καταστάσεις από τους ανθρώπους, παρά στα ίδια τα γεγονότα. Αυτές οι ερμηνείες προκαλούν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος, θυμό, θλίψη) που στην περίπτωση του κλινικού άγχους χαρακτηρίζονται από μη ρεαλισμό, υπερεκτίμηση της πιθανότητας εμφάνισης και της σφοδρότητας των άσχημων καταστάσεων και υποεκτίμηση των υπάρχοντων τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων ή των τρόπων επίλυσης (Clark & Beck, 1988). Το

σχήμα του άγχους, ενώ μπορεί να βοηθούσε όταν υπήρχαν πραγματικοί κίνδυνοι π.χ. στην πρωτόγονη εποχή ή και σήμερα σε κάποιες περιπτώσεις, όταν ο κίνδυνος δεν είναι πραγματικός οδηγεί σε οργανικές, συμπεριφοριστικές και γνωσιακές αλλαγές: α) στο αυτόνομο νευρικό σύστημα (ΑΝΣ) με την προετοιμασία για φυγή ή επίθεση, β) στην αναστολή της παρούσας συμπεριφοράς και στην αντικατάστασή της από κάποια άλλη η οποία είναι συνήθως λιγότερο αποτελεσματική, και, γ) σε μια συνεχή εξέταση του περιβάλλοντος για άλλους κινδύνους ή απειλές (Μητρούση κ. α., 2013). Η θεραπεία του άγχους σύμφωνα με τον Beck (1976) βασίζεται στην ανίχνευση των αυτόματων αρνητικών σκέψεων, στην κατανόηση των συνεπειών που έχουν και στην προσπάθεια αντικατάστασης τους με άλλες πιο ρεαλιστικές και λογικές σκέψεις, εφόσον ο άνθρωπος που βρίσκεται σε κατάσταση άγχους αγνοεί εσκεμμένα τις θετικές όψεις της πραγματικότητας (Μητρούση κ. α., 2013).

Ο Spielberger (1966), θεώρησε ότι το άγχος είναι το αποτέλεσμα του στρες και το διαχώρησε σε δυο κατηγορίες:

1. Το μόνιμο άγχος που αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό (trait anxiety) της προσωπικότητας και αναφέρεται στην αποκτημένη συμπεριφορική προδιάθεση που κάνει το άτομο να αντιλαμβάνεται ένα σύνολο αντικειμενικά μη απειλητικών καταστάσεων ως απειλητικές και να αντιδρά σε αυτές με άγχος δυσανάλογο στην ένταση σε σχέση με το μέγεθος του αντικειμενικού κινδύνου.
2. Το παροδικό άγχος (state anxiety) που χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά, αντιληπτά συναισθήματα ανησυχίας και έντασης, συνοδευόμενα ή συσχετιζόμενα με την ενεργοποίηση ή διέγερση του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος (Spielberger, 1966).

Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο άγχους (παροδικό ή μόνιμο) τόσο πιο ευάλωτος γίνεται ο άνθρωπος και έχει περισσότερες πιθανότητες να βιώνει συχνές αγχωτικές καταστάσεις (Spielberger, 1982). Η συχνή παρουσία στρεσογόνων καταστάσεων μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας με στόχο τη μείωση του παροδικού άγχους. Βάσει της θεωρίας γίνεται ξεκάθαρο ότι έμφαση πρέπει να δοθεί στο ερέθισμα που προκαλεί παροδικό άγχος, στις γνωστικές διαδικασίες που ερμηνεύουν το ερέθισμα ως απειλητικό και στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται ως απάντηση στην αντιλαμβανόμενη απειλή (Martens, R. et al., 1990, όπ. αναφ. σε Μητρούση κ. α., 2013). Ο Spielberger (1982)

δημιούργησε τις κλίμακες μέτρησης άγχους State-Trait Anxiety Inventory (STAI) και Test Anxiety Inventory-TAI στο οποίο θα αναφερθούμε ιδιαίτερα εφόσον τη σύντομη μορφή του χρησιμοποιήσαμε σε αυτή την εργασία.

1.2.2. Άγχος Εξετάσεων

Οι θεωρητικοί του άγχους συμφωνούν ότι σε μικρή ένταση μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά ως κίνητρο ενίσχυσης της απόδοσης και να βοηθήσει την επίδοση σε μια εξέταση, εφόσον η μαθήτρια/ής μπορεί να ανιχνεύσει έγκαιρα τον κίνδυνο αποτυχίας και να προετοιμαστεί κατάλληλα. Όμως υψηλό άγχος σε συνθήκες εξετάσεων είναι προβληματικό, προκαλεί πολύ άσχημα συναισθήματα όπως σύγχυση, εξάντληση και νευρικότητα τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια και μετά τις εξετάσεις (Zeidner, 1998). Η εξέταση ως διαδικασία προκαλεί ποικίλους βαθμούς άγχους στις μαθήτριες/ές, ανάλογα με τη σημασία της, το επίπεδο δυσκολίας του θέματος και τον βαθμό προετοιμασίας για την εξέταση. Το άγχος ως ψυχολογική κατάσταση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους ανθρώπους σε κάθε τομέα της ζωής (Cohen, 2004), και ειδικά επηρεάζει δυσμενώς τις μαθήτριες/ές που αντιμετωπίζουν διάφορες μορφές εξετάσεων στα σχολικά πλαίσια. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη αναφέρει ότι «μαθητές με πολύ υψηλό άγχος μπορεί να αισθανθούν το μυαλό τους να έχει κενό όταν έρχονται αντιμέτωποι με ένα απαιτητικό έργο, να παγώνουν, να δυσκολεύονται να κατανοήσουν ακόμη και απλές οδηγίες, ή να μην μπορούν να ανακαλέσουν πληροφορίες από τη μνήμη και να οργανώσουν τη σκέψη τους. Επιπλέον, ανησυχούν πολύ για το τι θα συμβεί αν δεν πάνε καλά στις εξετάσεις και παραπονιούνται για προβλήματα ψυχικής υγείας καθώς και ψυχοσωματικά συμπτώματα» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., 2012, σ.122).

Ως άγχος των εξετάσεων μπορεί να θεωρηθούν οι φυσιολογικές, γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται κατά τη διάρκεια των εξετάσεων και σχετίζονται με φόβο αποτυχίας και αρνητικής αξιολόγησης. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι είναι πιο πιθανό το άγχος εξετάσεων να εμφανιστεί σε μαθητές που έχουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη σχολική διαδικασία (Hall & Turner, 2005). Ο Sarason (1984) θεώρησε ότι το άγχος εξετάσεων δύναται να προκαλέσει αποτυχία εφόσον λόγω της ανησυχίας δεν δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στην εργασία που πρέπει να εκτελέσουν οι υποψήφιοι. Αναπτύσσονται σκέψεις, ανησυχίες και αυτοκριτική με αποτέλεσμα η προσοχή να στρέφεται προς τον εαυτό και όχι στην

προετοιμασία για τις εξετάσεις. Ο Sarason δημιούργησε ένα εργαλείο μέτρησης του άγχους εξετάσεων, το Reactions to Tests (RTT) (Worry, Tension, Test-Irrelevant Thinking, Bodily Symptoms) και μετά από έρευνα που διεξήγαγε σε προπτυχιακούς φοιτητές στις ΗΠΑ, θεώρησε ότι τα αποτελέσματα συνάδουν με την ιδέα ότι το πρόβλημα του άγχους είναι, σε σημαντικό βαθμό, ένα πρόβλημα παρεμβατικών σκέψεων οι οποίες επεμβαίνουν και διαλύουν τη σκέψη που εστιάζει στην εργασία. Λόγω αυτών των σκέψεων οι υποψήφιοι δεν αποδίδουν όλο το δυναμικό τους στην εργασία που πρέπει να κάνουν.

Ο Eysenck (1992) θεωρεί ότι υπάρχει ένας λανθάνων παράγοντας γνωστικής ευπάθειας για γενικευμένη διαταραχή άγχους που εκδηλώνεται υπό αγχωτικές συνθήκες. Αυτός ο παράγοντας ευπάθειας χαρακτηρίζεται από υπερ-επαγρύπνηση για ανίχνευση απειλητικών σημάτων του περιβάλλοντος. Η υπερ-επαγρύπνηση (όπ. αναφ. στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., 2012, σ.125) εκδηλώνεται ως:

- α. τάση του ατόμου να προσέχει σε οποιαδήποτε μη σχετικά με το έργο ερεθίσματα, πράγμα που οδηγεί σε διάσπαση της προσοχής
- β. υψηλό βαθμό σάρωσης του περιβάλλοντος, όπως φαίνεται από την πληθώρα των ραγδαίων κινήσεων των ματιών
- γ. τάση του ατόμου να προσέχει επιλεκτικά εκείνα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που συνδέονται με κίνδυνο έναντι των ουδέτερων ερεθισμάτων
- δ. διεύρυνση της προσοχής πριν από την ανίχνευση ενός εμφανούς απειλητικού ερεθίσματος που συνδέεται με το υπό εκτέλεση έργο, και,
- ε. στένεμα της προσοχής όταν γίνεται η επεξεργασία του εμφανούς ερεθίσματος.

Έτσι η προσοχή ενώ αρχικά διευρύνεται για να συμπεριλάβει όλα τα στοιχεία που αφορούν το έργο, διαδικασία δυνητικά χρήσιμη, τελικά περιορίζεται και εστιάζει μόνο στα απειλητικά σήματα του, με αποτέλεσμα να μη γίνεται ορθή εκτίμηση της κατάστασης. Η ανησυχία προκαλεί αυξημένη σάρωση του περιβάλλοντος και συναισθηματική ευαισθησία που οδηγεί στην αυτοεστίαση και αυτοαπορρόφηση. Το άτομο με βάση τα προηγούμενα, εγκατεστημένα γνωστικά σχήματα του κατασκευάζει ένα καταστροφικό μοντέλο της κατάστασης. Η απειλητική αξία του ερεθίσματος καθορίζεται εκτός από τα δικά του χαρακτηριστικά και από παράγοντες όπως η αξία που έχει η κατάσταση για το άτομο, η υποκειμενική πιθανότητα για

αρνητική έκβαση της εξέτασης, η εγγύτητα της εξέτασης αλλά και η αντιλαμβανόμενη απωθητικότητα της εξέτασης. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει η υποκειμενική αντίληψη για τις δεξιότητες ή τους τρόπους που απαιτούνται για να αντιμετωπιστεί η εξέταση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., 2012, σ.125-126)

Το άγχος των εξετάσεων είναι πολυδιάστατο και αποτελείται από διακριτά γνωστικά και φυσιολογικά συστατικά. Οι γνωστικές διαστάσεις περιλαμβάνουν ανησυχία ή αποτρεπτικές γνώσεις που σχετίζονται με τη διερεύνηση ερεθισμάτων και αρνητικές ιδέες για τον εαυτό σε περίπτωση αποτυχίας, (π.χ., αν αποτύχω στην εξέταση, είμαι αποτυχία ως άτομο), υπερεκτίμηση των συνεπειών που σχετίζονται με την αποτυχία, ενώ παράλληλα υπάρχει ενημερότητα για τις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος όπως έντονη καρδιακή λειτουργία με αίσθημα παλμών, εφίδρωση, πόνο στο στομάχι κ.ά. Αυτή η διάσταση του άγχους ονομάστηκε συναισθηματικότητα. Η ανησυχία θεωρείται ότι παίζει σημαντικότερο ρόλο σχετικά με την απόδοση στις εξετάσεις από ό,τι η συναισθηματικότητα. Η συναισθηματική διάσταση μπορεί να είναι παρούσα ή όχι στις εξετάσεις. Μεταξύ του άγχους και της απόδοσης υπάρχει αντίστροφη σχέση η οποία αποδίδεται κυρίως στη σχέση ανησυχίας-απόδοσης (Morris, Davis, & Hutchings, 1981. Spielberger et al., 1978).

Τα θεωρητικά μοντέλα άγχους εξετάσεων (Zeidner, 1998) τονίζουν πώς η εκτίμηση των καταστάσεων αξιολόγησης της απόδοσης προέρχεται από μια αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών περιστατικών και στοιχείων του περιβάλλοντος. Οι πεποιθήσεις ανεπάρκειας που έχει κάποιος σχετικά με τις ικανότητες του ή τις ικανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις, σε συνδυασμό με μια σημαντική ή υψηλού επιπέδου εξέταση, θα οδηγήσουν στην εκτίμηση αυτής της εξέτασης ως απειλητικής και, στη συνέχεια, θα αυξηθεί το άγχος του. Η εκτίμηση και η επανεκτίμηση συνεχίζονται σε έναν δυναμικό κύκλο έτσι ώστε, ενώ ένα άτομο μπορεί να έχει μια γενική τάση να ανησυχεί για μια ευρεία ποικιλία καταστάσεων αξιολόγησης της απόδοσης, μπορεί να υπάρχουν συγκεκριμένες περιστάσεις, π.χ. να μάθει να ελέγχει το άγχος ή να βελτιωθούν οι πεποιθήσεις για την ικανότητά του, οι οποίες να μειώσουν το επίπεδο της άμεσης κατάστασης άγχους. Με την πάροδο του χρόνου, επομένως, η διαρκής, γενική φύση του άγχους εξετάσεων μπορεί να ποικίλει (Putwain & Daly, 2014)

Είναι γεγονός ότι οι εξετάσεις και οι καταστάσεις αξιολόγησης έχουν αναδειχθεί ως μια ισχυρή τάση άγχους στη Δυτική κοινωνία, η οποία βασίζει πολλές σημαντικές

αποφάσεις σχετικά με την αξία ενός ατόμου στο σχολείο, το κολέγιο, το Πανεπιστήμιο ακόμη και στην εργασία σε αποτελέσματα εξετάσεων και άλλες μεθόδους αξιολόγησης. Το άγχος των εξετάσεων αναφέρεται συχνά μεταξύ των βασικών παραγόντων που έχουν ένα ευρύ φάσμα δυσμενών συνεπειών για τις μαθητήτριες/ές, όπως η κακή γνωστική απόδοση, η σχολική ανεπάρκεια, η ψυχολογική δυσφορία και η κακή υγεία. Εκτός από τον αντίκτυπο στην ανθρώπινη ταλαιπωρία και την εξασθενημένη απόδοση στις εξετάσεις, το άγχος των εξετάσεων μπορεί επίσης να θέσει σε κίνδυνο την εγκυρότητα της αξιολόγησης στον γνωστικό τομέα. Στο βαθμό που το άγχος επηρεάζει την απόδοση με ουσιαστικό τρόπο, ορισμένοι εξεταζόμενοι αποδίδουν χειρότερα από ό, τι θα επέτρεπε η ικανότητα ή η προσπάθειά τους. Η απόδοση σε εξετάσεις μπορεί να είναι δείκτης τόσο της ικανότητας των μαθητριών/ών να αντιμετωπίσουν τα υψηλά επίπεδα αξιολογικού άγχους στην τάξη όσο και αντανάκλαση της ικανότητας ή της προσπάθειας στην οποία στοχεύει η εξέταση. Έτσι, η μέτρηση οποιασδήποτε ιδιαίτερης ικανότητας ή επάρκειας μπορεί να συγχέεται με την ικανότητα αντιμετώπισης του άγχους εξετάσεων (Zeidner, 2007).

1.3. Εκπαίδευση

1.3.1. Ορισμός Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση, ως πολυσήμαντη και πολύπλοκη διαδικασία, αποτελεί τον χώρο στον οποίο συνυπάρχουν, διασταυρώνονται και αντιτίθενται πάρα πολλές, συμπληρωματικές ή διαφορετικές μεταξύ τους, αντιλήψεις για τον άνθρωπο και την κοινωνική ζωή. Οποιαδήποτε συζήτηση για την εκπαίδευση θα πρέπει να συμπεριλάβει παράλληλα την εξέταση εννοιών, όπως κοινωνικοποίηση, αγωγή, εξέλιξη, παιδαγωγική, ψυχοπαιδαγωγική, κοινωνιολογία, πολιτική κ. ά. Θα περιοριστούμε στην αντίληψη του Durkheim (1973) ότι εκπαίδευση είναι η ενέργεια που ασκούν οι γενιές των ώριμων ανθρώπων πάνω σε αυτές που δεν είναι ακόμη έτοιμες για κοινωνική ζωή.

Η εκπαίδευση πραγματοποιείται στην εποχή μας μέσα από ένα σύστημα θεσμών, κρατικά καθορισμένων και ελεγχόμενων, το οποίο ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα ή γενικότερα σχολείο. Ο Parsons (όπ. αναφ. στο Mühlbauer, 1995, σ. 285-288) αντιλαμβανόμενος την κοινωνικοποίηση ως μια προοδευτική ένταξη του ατόμου

σε όλο και πιο πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα, θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να περιγραφεί σαν ένα τέτοιο πολυπλοκότερο κοινωνικό σύστημα. Ο Fend θεωρεί τα σχολικά περιβάλλοντα ως «πολύπλοκες προσπάθειες της κοινωνίας για την επίλυση προβλημάτων αναπαραγωγής» (όπ. αναφ. στο Mühlbauer, 1995, σ. 318). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1973) το σχολείο αποτελεί θεσμό κοινωνικής αναπαραγωγής ο οποίος ασκεί «συμβολική βία», δηλαδή αυθαίρετη, έμμεση επιβολή σημασιών, αντιλήψεων, ερμηνειών, αρχών και αξιολογήσεων, ως νόμιμων και κυρίαρχων. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με κύριο όπλο τη γλωσσική νόρμα όσων κατέχουν το κυρίαρχο πολιτιστικό κεφάλαιο, αναπαράγει τόσο την κυρίαρχη παιδεία όσο και τις κοινωνικές σχέσεις, με μεθόδους που φαίνονται κοινωνικά ουδέτερες και φαινομενικά αξιοκρατικές. Μέσα από την αξιολόγηση αναπαράγει και νομιμοποιεί την ανισότητα.

Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος και μάλιστα, ένα από τα πιο σημαντικά. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση, ως υποσύστημα, αντανακλά αλλά και αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί. Οι Γεώργας κ. ά. (2006) θεωρούν το σχολείο ως σύστημα που αποτελείται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών, τις υποομάδες στις οποίες ανήκουν, καθώς και από τις μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Εκτός από την αντίληψη του σχολείου ως σύστημα ή οργανισμού, κοινωνικού θεσμού ή κοινωνικής οντότητας (Σαϊτης, 2008), έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι μια επιπλέον διάσταση του σχολείου είναι αυτή του συνδετικού κρίκου ανάμεσα στην ιστορική παράδοση, στο παρόν και στο μέλλον (Μπίκος, 2004). Ο Ζουμπουλάκης (2017) θεωρεί ότι το σχολείο είναι θεσμός του γραπτού πολιτισμού με κύριο χαρακτηριστικό την υποχρεωτικότητα.

Στην παρούσα εργασία θα αποδεχτούμε ως συνώνυμες τις εκφράσεις εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο και εκπαίδευση, θεωρώντας ότι είναι «η οργανωμένη και μεθοδευμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα στο πλαίσιο των προς τούτων δημιουργηθέντων ιδρυμάτων» (Ξωχέλλης, 2015, σ. 15-16). Είναι συνειδητά σχεδιασμένη, τυπικά οργανωμένη και σαφώς προσδιορισμένη. Στο σύγχρονο κόσμο οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι τοπικά δομημένοι χώροι (αίθουσες διδασκαλίας), χρόνοι (στη διάρκεια της μέρας αλλά και ολόκληρης της ζωής) και κοινωνικές σχέσεις (εκπαιδευτικοί και μαθητές) (Kalantzis & Cope, 2013).

1.3.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση της Μέσης Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεσμοθέτηση καθώς και η ιδεολογική αντίληψη που συνοδεύει την πορεία της Μέσης Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Θα αναφερθούμε σύντομα σε κάποιους χαρακτηριστικούς σταθμούς αυτής της πορείας, τις λεγόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, εφόσον απόηχοι των αντιλήψεων που τις συνοδεύουν φτάνουν μέχρι σήμερα. Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, εκτός από την ανολοκλήρωτη και βραχύβια προσπάθεια του Καποδίστρια για πρωτοβάθμια εκπαίδευση με 71 αλληλοδιδασκτικά σχολεία και 49 «ελληνικά» σχολεία, μέσης εκπαίδευσης (www.corfuland.gr), το πρώτο οργανωμένο και θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα, με βασιλικό διάταγμα στις 14 Απριλίου του 1837, αφορούσε την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το Οθόνειον Πανεπιστήμιον, όπως λεγόταν πριν πάρει το σημερινό όνομα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιον Αθηνών, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερις σχολές: Θεολογίας, Νομικής, Ιατρικής και Τεχνών (η οποία περιλάμβανε τότε τις Εφαρμοσμένες Επιστήμες και τα Μαθηματικά). Πρωτού δηλαδή οργανωθεί, ρυθμιστεί και καθιερωθεί η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η χώρα απέκτησε τριτοβάθμια δομή.

Από τότε τακτικά και επιτακτικά διατυπώνεται το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Όπως αναφέρει η Ηλιού «οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις όταν θεσμοθετούνται έχουν συνήθως πίσω τους μια μακρόχρονη ιστορία. Οι μεταρρυθμίσεις εκφράζουν μια ιστορική στιγμή και το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων τη στιγμή αυτή». (Ηλιού, 1984, σ.192)

Διαβάζοντας τις εισηγητικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων που κατατέθηκαν ανά εποχές στη Βουλή, βλέπουμε ότι η μέση εκπαίδευση έπρεπε να ανταποκριθεί σε δύο ρόλους: αφενός ως μια εκπαιδευτική δομή η οποία να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες της μεσαίας κοινωνικής τάξης, εφόσον έντονη είναι η αντίληψη ότι κάθε κοινωνική τάξη έπρεπε να έχει μια αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα, και, αφετέρου να λειτουργεί ως φραγμός-εμπόδιο στην πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. (Κυπριανός, Π., 2000, στο Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000)

Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1990), γύρω στα 1880 οι αστικές δυνάμεις της χώρας αποκτούν ανάμεσα σε άλλα συνείδηση ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο

είναι η ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου του λαού που βρίσκεται σε οικτρή κατάσταση. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών που στέλνονται για να μελετήσουν την κατάσταση των δημοτικών σχολείων της χώρας περιγράφουν την ελλιπέστατη φοίτηση και την αγραμματοσύνη των παιδιών. Ο Δημαράς (1990) τονίζει ότι όλο το φάσμα των πολιτικών δυνάμεων εκείνης της εποχής πιστεύει ότι ο μόνος θεσμός που μπορεί να οδηγήσει τη χώρα στην πρόοδο είναι η εκπαίδευση. Όλοι περιμένουν τη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ήδη στα Νομοσχέδια του 1899, τα θεωρούμενα προοδευτικά της Κυβέρνησης Γ. Θεοτόκη, με υπουργό Παιδείας τον Αθ. Ευταξία, νομοσχέδια τα οποία προέβλεπαν ανάμεσα σε άλλα εξάχρονο δημοτικό και οκτάχρονο γυμνάσιο, όπου θα μπορούσαν να εγγράφονται απόφοιτοι της δ' τάξης του δημοτικού, με λύκειο δύο τύπων, το φιλολογικόν και το πραγματικόν (θετικών επιστημών), τα οποία τελικά δεν ψηφίστηκαν εφόσον ξεσήκωσαν εντονότατες διαμαρτυρίες για την προοδευτικότητά τους, στην εισηγητική τους έκθεση τονίζεται ότι: "Πρέπει να παράσχωμεν εις εκάστην κοινωνικήν τάξιν όσο το δυνατόν αρτιωτέραν την εις αυτήν αναγκαιούσαν γενικήν μόρφωσιν", και, επίσης, «αλλ ούτω πως μεταρρυθμιζόμενη η μέση εκπαίδευσις θα καθίστα δυσπρόσιτον εις τους πολλούς την ανωτέραν εκπαίδευσιν, θα εξηνάγκαζε δε τους ανεπίδεκτους ταύτης να τρέπωνται εγκαίρως επί άλλα στάδια και να μη αποβαίνωσι εν τη ημιμαθεία και επιπολαιότητι» και γίνονται έτσι άχρηστοι και επιζήμιοι στους εαυτούς τους και στις οικογένειές τους και συνολικά στην κοινωνία. (Δημαράς, Α., 1990, τ. Α'. σ.19-20).

Διαφορετική αντίληψη, ότι δηλαδή η μέση εκπαίδευση είναι αυτή που παράγει τους θεσιθήρες διατυπώνεται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. «Γνωρίζομεν», δηλώνει ο Γ. Παπανδρέου το 1929 στη Βουλή «ότι αι κρατούσαι σκέψεις είναι να τεθούν αριθμητικοί περιορισμοί εις την ανωτάτην εκπαίδευσιν. Διαφωνούμεν, διότι αν η μέση εκπαίδευσις αποδώσῃ μέγαν αριθμόν, αν περιορίσωμεν δε τον αριθμόν της ανωτάτης εκπαιδευσεως, τι άλλο πράττομεν ή να ρίψωμεν το προλεταριάτον του κολλάρου όπως ονομάζεται ο εσμός των θεσιθηρών, οι οποίοι κατατρυχόμενοι από την στέρησιν και την ημιμάθειαν, θα παρασκευάσουν εις το μέλλον εκείνο ακριβώς το οποίον εξήγγειλεν ο κ. Πρόεδρος της Κυβερνήσεως». Κεντρική επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης Βενιζέλου είναι ο περιορισμός του μαθητικού πληθυσμού της Μέσης Εκπαίδευσης κατά «41%, δηλαδή ενώ εις τα 1928 οι μαθηταί των σχολείων τούτων ήσαν 96.214, εφέτος (1932) κατήλθον εις 57.225»

(Δημαράς, Α., 1990). Οι απόφοιτοι της μέσης εκπαίδευσης που επεδίωκαν διορισμό σε μία θέση στο δημόσιο ή σε άλλες υπαλληλικές θέσεις, παρέμεναν επί μακρό άνεργοι αποτελώντας έτσι το προλεταριάτο του κολλάρου.

Το 1964 σύμφωνα με τον Νούτσο (1999) η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήταν προϊόν της ανάγκης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της οικονομικής αναδιάρθρωσης (αύξηση βιομηχανικής παραγωγής, σύνδεση της χώρας με την Κοινή Αγορά το 1961). Τότε καθιερώνεται για πρώτη φορά η υποχρεωτική εννιάταξια εκπαίδευση με έξι χρόνια δημοτικό και τρία χρόνια γυμνάσιο. Το λύκειο παραμένει προαιρετικό και θεσπίζεται θεσμοθετημένα η τεχνική εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι του γυμνασίου εγγράφονται στο λύκειο (3 τάξεις) μετά από εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς επιδιώκεται ο «περιορισμός του πληθωρισμού του πνευματικού προλεταριάτου». Στο νυκτερινό λύκειο η φοίτηση είναι τετραετής. Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εξέταση γίνεται με εξετάσεις μετά την απόκτηση του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, τα γραπτά των οποίων διορθώνουν καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με επίβλεψη καθηγητών Πανεπιστημίου. (Δημαράς, Α., 1990, τ. Β΄. σ.271-274)

Τα νομοσχέδια δεν πρόλαβαν να γίνουν νόμοι του κράτους εκτός από το Ν.Δ. 4379, λόγω των πολιτικών εξελίξεων του 1965, τα Ιουλιανά, την πτώση της κυβέρνησης Παπανδρέου και την πολιτική ρευστότητα των δύο πρώτων «κυβερνήσεων της αποστασίας». Ο Παπανούτσος απομακρύνθηκε από το υπουργείο Παιδείας.

Το 1967 από τη δικτατορία των συνταγματαρχών, καταργήθηκε η υποχρεωτική εννιάταξια εκπαίδευση, υποχρεωτικό παρέμεινε μόνο το εξαετές δημοτικό σχολείο. Με τον Αναγκαστικό Νόμο 40 της 19 Ιουνίου του 1967 και υπουργό Παιδείας τον Κ. Καλαμποκιά, προβλέπεται ότι «μεταξύ των στοιχείων κρίσεως προς επιλογή των υποψηφίων λαμβάνεται υπόψιν και η διαγωγή δια τους έχοντας υψηλόν φρόνημα, άμεμπτον ήθος και χαρακτήρα» σε ένα ποσοστό 15% με πρόταση του Λυκειάρχη και τελική επιλογή επιτροπής από τον γενικό Επιθεωρητή και δύο εκπαιδευτικούς. (Δημαράς, Α., 1990, τ. Β΄. σ.213)

Στο νέο Σύνταγμα του 1975, σύμφωνα με το άρθρο 16, η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική, και φυσική αγωγή των Ελλήνων και στην ανάδειξή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Αποσκοπεί επίσης στην ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησής τους. Στο ίδιο άρθρο

διακηρύσσεται ότι όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες αυτής. Επιπλέον, τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα (Το Σύνταγμα, 1987, σ.171).

Με το προεδρικό διάταγμα της 9ης Ιουνίου 1977 καταργήθηκαν οι εξετάσεις του Φεβρουαρίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καθιερώθηκαν μόνο οι τελικές εξετάσεις τον Ιούνιο κάθε σχολικού έτους. Επιπλέον, το προεδρικό διάταγμα 503 της 7ης Ιουνίου 1977 περιέγραφε τον τρόπο διεξαγωγής των εισιτηρίων εξετάσεων για τα λύκεια, μέτρο που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 1977-78. Σύμφωνα με τα νέα μέτρα, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διεξάγονταν πλέον με πανελλήνιες εξετάσεις, υποχρεωτικές για όλους τους φοιτώντες στα γενικά λύκεια. Οι μαθητές θα εξετάζονταν σε όλα τα μαθήματα των δύο τελευταίων τάξεων του λυκείου, τα αποτελέσματα των οποίων αποτελούσαν κριτήριο, τόσο για την προαγωγή/απόλυση, όσο και για την είσοδο τους στα ΑΕΙ και στις Ανώτερες Τεχνικές Σχολές.

Το 1985 ψηφίστηκε ο Νόμος πλαίσιο, ο 1566, για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος, με προσθαφαιρέσεις, ισχύει μέχρι σήμερα. Ο 1566/85, ανακεφαλαιώνει και εισάγει αλλαγές σε ένα ευρύ φάσμα, από τη διοίκηση έως την ενδυμασία, με κατεύθυνση τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Όσο αφορά τα λύκεια ο νόμος προβλέπει ότι:

1. Τα λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά - επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Με τη διαδικασία της παρ. 1 του άρθ. 8 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά λύκεια σε ορισμένες πόλεις της χώρας.
2. Το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα βοηθεί τους μαθητές :

α) να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, έτσι ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας.

β) να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης, στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη

σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες.

γ) να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την επιστήμη, την τέχνη και τον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό.

δ) Να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους με τη μελέτη και τη βαθύτερη γνώση των ιστορικών γεγονότων (ελληνικών και παγκόσμιων) και της ιστορίας της τέχνης και της επιστήμης.

ε) να εμπλουτίζουν το γνωστικό και γλωσσικό τους εξοπλισμό και να αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και την ποιότητα της καλλιτεχνικής τους έκφρασης.

στ) να εμπεδώσουν τις κινητικές ικανότητες και κλίσεις μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και να αποκτούν αθλητικές συνήθειες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους.

3. α) Το τεχνικό - επαγγελματικό λύκειο επιδιώκει επιπλέον να μεταδώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητές τους, ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να απασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο.

β) Οι μαθητές των τεχνικών επαγγελματικών λυκείων ασκούνται στο επάγγελμα. Η διάρκεια της άσκησης, ο τρόπος και ο χρόνος πραγματοποίησής της και κάθε σχετική λεπτομέρεια ρυθμίζονται με ΠΔ /γμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση συναρμόδιου υπουργού.

Από τη σύντομη ιστορική ανασκόπηση των μεγάλων σταθμών στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας μας, διαπιστώνουμε ότι γενικά η μέση εκπαίδευση δεν είχε στη σκέψη των νομοθετών αυτοτέλεια ως προς τους σκοπούς και τις κατευθύνσεις της. Αντίθετα αντιμετωπίστηκε ως τρόπος ρύθμισης της ροής προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, οι απόφοιτοί της πολλές φορές θεωρήθηκαν θεσιθήρες, αντιπαραγωγικοί και γενικά αχρείαστοι για το κοινωνικό σύνολο. Η αντίληψη αυτή καθώς και η πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάδισαν με τις γενικότερες ιδεολογικές αντιλήψεις που εξέφραζε κάθε πολιτική παράταξη στην πολυτάραχη ελληνική οικονομική, κοινωνική και πολιτική ιστορία του 20ου αι.

1.3.3 Εξετάσεις

Μέχρι σήμερα οι εξετάσεις πρόσβασης στην επόμενη βαθμίδα αποτελούν το κύριο χαρακτηριστικό του γενικού λυκείου και καθορίζουν τη λειτουργία του. Η επίδραση την οποία ασκούν τα συστήματα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη λειτουργία της αμέσως προηγούμενης βαθμίδας, ενίοτε και σε μικρότερες ακόμη, είναι πολύ ισχυρή (Κασσιωτάκης, 2015). Σύμφωνα με τον Κασσιωτάκη, αυτή η επίδραση μπορεί να είναι θετική όταν ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της προηγούμενης βαθμίδας (λυκείου) ή αρνητική όταν στρεβλώνουν, λόγω της μονομέρειάς τους ή για άλλους λόγους, τη μορφωτική λειτουργία της προηγούμενης σχολικής βαθμίδας, περιορίζουν την αυτονομία της και την υποτάσσουν, πλήρως ή σε υψηλό βαθμό, στις διαδικασίες μετάβασης στην επόμενη (Κασσιωτάκης, 2015). Η σημαντικότητα που έχουν οι εξετάσεις πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι λειτουργούν όχι μόνο ως μηχανισμός κατανομής των κοινωνικο-επαγγελματικών ρόλων αλλά προσδιορίζουν, σε σημαντικό βαθμό, τη διαστρωμάτωση ορισμένης κοινωνίας. Ρυθμίζουν τον επιμερισμό της κοινωνικής εξουσίας στα μέλη του κοινωνικού συνόλου, καθώς και την απολαβή του αντίστοιχου πλούτου (Κασσιωτάκης, 2015). Εξάλλου τα ίδια τα άτομα έχουν προσδοκίες τις οποίες προσπαθούν να επιτύχουν μέσω της εκπαίδευσης. Η διαφυγή από τη φτώχεια, το όνειρο μιας καλύτερης ζωής κάνει τους ανθρώπους να επενδύουν προσπάθειες, αλλά και πολλές φορές μεγάλα χρηματικά ποσά προκειμένου να συμμετέχουν στο κοινωνικό αγαθό που ονομάζεται παιδεία (Murray, 2012). Η κοινωνική κινητικότητα και η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελούν βασικές αξιώσεις όσων ανεβαίνουν τα σκαλοπάτια της εκπαίδευσης (Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016). Οι πάσης φύσεως εξετάσεις και οι δοκιμασίες αντικειμενικής κατάταξης της επίδοσης νομιμοποιούνται στη συνείδηση των ανθρώπων και συμφιλιώνουν το νέο άτομο με τη θέση που θα αποκτήσει στο σύστημα παραγωγής, έτσι ώστε να βλέπει το αποτέλεσμα ως κάτι φυσιολογικό (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ. ά., 1985).

Οι πρώτες εξετάσεις πρόσβασης καθιερώθηκαν το 1924 για την φοίτηση στο χημικό τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σύμφωνα με την Γκαρανάτσιου (2020) ακολούθησαν συνοπτικά οι ακόλουθοι σχηματισμοί εξεταστικού λόγου που έλαβαν τη μορφή επίσημης πρακτικής: α) η εξεταστική πρακτική εντός του πανεπιστημιακού χώρου (1926 – 1938 και 1945 – 1954), β) η πρακτική του εισιτηρίου διαγωνισμού

εντός του πανεπιστημιακού χώρου (1954 – 1962), γ) η εξεταστική πρακτική ενταγμένη στα χωρικά πλαίσια της Μέσης Εκπαίδευσης με συγκριτικά στοιχεία πολυεπίπεδων εκπαιδευτικών φορέων (1938 – 1939 και 1964 – 1965).

Σήμερα οι εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Πανελλήνιες εξετάσεις (επίσημα αναφερόμενες ως Πανελλαδικές εξετάσεις) είναι θεσμός του ελληνικού κράτους. Πραγματοποιούνται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου, κάθε χρόνο για τους μαθητές της τρίτης λυκείου και οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα θέματα είναι κοινά για όλους τους μαθητές που λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις αυτές και τα θέματα των εξετάσεων μεταδίδονται κεντρικά από το υπουργείο Παιδείας προς όλα τα σχολεία. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων ανακοινώνονται την ίδια ημερομηνία για όλους τους μαθητές, μέσω διαδικτύου, αλλά και μέσω των λυκείων τους. Μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων οι μαθητές συμπληρώνουν μηχανογραφικό δελτίο, στο οποίο δηλώνουν την προτίμησή τους για τις ανώτερες και ανώτατες σχολές στις οποίες επιθυμούν να φοιτήσουν. Τα αποτελέσματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανακοινώνονται συνήθως στα τέλη Αυγούστου.

(<https://el.wikipedia.org/wiki>)

Εκτός από τις εξετάσεις πρόσβασης, στα γενικά λύκεια πραγματοποιούνται οι προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και οι εξετάσεις ανά μάθημα με τη μορφή των πρόχειρων διαγωνισμάτων, υποχρεωτικά ένα σε κάθε τετράμηνο. Ο τύπος και η μορφή αυτών των διαγωνισμάτων καθορίζονται με εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πέραν αυτών η/ο εκπαιδευτικός δύναται να εξετάσει γραπτά οποιαδήποτε διδακτική ενότητα, με τη μορφή γραπτής ωριαίας εξέτασης ή συντομότερης γραπτής δοκιμασίας.

Ασφαλώς οι εξετάσεις δεν είναι ελληνικό φαινόμενο. Σε όλο τον κόσμο σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ. ά., (1985) οι ακαδημαϊκές εξετάσεις, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, θεωρήθηκαν ως λύση για την επιλογή και αποτέλεσαν μια κατάκτηση της αστικής τάξης ενάντια στην πρακτική εγγραφής στα πανεπιστήμια με βάση κάποιο κληρονομικό δικαίωμα. Η ίδια αναφέρει ότι γενικές κρατικές εξετάσεις εφαρμόζονται για πρώτη φορά: το 1791 στη Γαλλία, το 1855 στη Βρετανική αυτοκρατορία, το 1870 στην Αγγλία και μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο στη Γερμανία. Έκτοτε αναπτύχθηκαν διάφοροι τρόποι οργάνωσης των

εξετάσεων, κεντρικές ή περιφερειακές, με βάση το σχολείο ή εξωτερικές, και, κυρίως πολλοί συνδυασμοί τους ανάλογα με τη δομή και τον συγκεκριμένο ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνία. Κοινό χαρακτηριστικό τους η σημασία της λειτουργίας τους για την επιλογή, που ξεπερνά και ανατρέπει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς στόχους προωθώντας τον ανταγωνισμό, την αντίφαση επιτυχία/αποτυχία, και την έλλειψη ουσιαστικής πληροφόρησης για τις δυνατότητες ή τις ελλείψεις των μαθητών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ. ά., 1985).

1.3.4. Μαθήτριες/ές Γενικού Λυκείου

Στον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας και θρησκευμάτων αναφέρεται ότι: Το «Γενικό Λύκειο» αποτελεί εκπαιδευτική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παροχής γενικής παιδείας και βαθμιαίας εμβάθυνσης και εξειδίκευσης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Σκοποί του Γενικού Λυκείου είναι ιδίως : α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών,

β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.

γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών,

δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,

ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη,

στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή,

η) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων,

θ) Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών και

ι) Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας (<http://www.opengov.gr/yrepth/?p=1684>).

Στο γενικό λύκειο εγγράφονται μαθήτριες/ές με απολυτήριο γυμνασίου, χωρίς εξετάσεις. Παρόλο που υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις όσον αφορά τα ηλικιακά δεδομένα, η τεράστια πλειοψηφία των μαθητριών/ών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 15 με 18 ετών, επομένως διανύει την όψιμη εφηβική ηλικία. Σύμφωνα με τους Cole & Cole, (2002) η περίοδος της εφηβείας είναι ένα ιδιαίτερα κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη του ανθρώπου αφού οι περισσότερες φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές συμβαίνουν αυτή την περίοδο.

Κατά τον Erikson, οι έφηβοι βρίσκονται στην αναπτυξιακή κρίση – εποχή της εδραίωσης ταυτότητας ενάντια στη σύγχυση ρόλων. «Οι νέοι που μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, αντιμετωπίζοντας την επανάσταση της φυσιολογίας μέσα τους και έχοντας μπροστά τους τα πραγματικά καθήκοντα ενηλίκων, ενδιαφέρονται τώρα πρωταρχικά για το πως φαίνονται στα μάτια των άλλων σε σύγκριση με αυτό που αισθάνονται πως είναι και για το πως θα συνδέσουν τους ρόλους και τις επιδεξιότητες που καλλιεργήθηκαν με τα τρέχοντα επαγγελματικά πρότυπα». Επιπλέον αναφέρει ότι η αίσθηση της ταυτότητας του εγώ αποδεικνύεται με την «χειροπιαστή υπόσχεση μιας σταδιοδρομίας» (Erikson, 1976, σ. 274)

Οι διαδικασίες της αναπτυξιακής εποχής της κατάκτησης της ταυτότητας βρίσκουν τους νέους μέσα στα πλαίσια του σχολείου και τους περισσότερους από αυτούς στη χώρα μας, ειδικότερα μέσα στα πλαίσια του γενικού λυκείου (ΓΕΛ). Με βάση τα στοιχεία του myschool, το 2017 υπήρχαν στην Ελλάδα 1066 ΓΕΛ με 221.356 μαθητές, ενώ η τεχνική εκπαίδευση είχε 516 ΕΠΑΛ/ΕΚ με 87.998 μαθητές. (https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/253102_ptyhes-tis-deyterobathmias-ekpaideystin-ellada-2018)

Πέρα από την γνωστική-μαθησιακή διαδικασία, η οποία στα ΓΕΛ είναι κυρίως προσανατολισμένη στην κατάκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την επιτυχία στις εξετάσεις πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπως επισημαίνει ο Haynes (2003), το σχολείο παίζει βασικό ρόλο στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού, αφού μέσα σε αυτό, το παιδί διάγει σχεδόν τη μισή από την αναπτυξιακή του περίοδο.

Ο Fend (όπ. αναφ. στο Mühlbauer, 1995, σ. 317) θεωρεί ότι οι συνέπειες της πίεσης για επιδόσεις ανιχνεύονται στην αυτοσυνείδηση των μαθητών. Οι συνέπειες της έντονης πίεσης για επιδόσεις είναι αυξημένος φόβος, μείωση της αυτοπεποίθησης, αύξηση της παραίτησης και ποσοτική καταπόνηση των μαθητών. Στα ίδια αποτελέσματα οδηγεί και η αυξημένη πίεση για προσαρμογή, ενώ οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις σε διάφορα επίπεδα είναι αυτές που μπορεί να βοηθήσουν τον μαθητή. Επιπλέον, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς προσπαθούν να προωθήσουν τους δικούς τους στόχους δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο επιπλέον πίεση στον αγώνα των παιδιών να είναι αυτόνομα (Elias, 2003).

Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν τρόπους αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης των μαθητών. Οι μαθητές από τη δική τους οπτική γωνία αξιολογούν υποκειμενικά το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους και των προσπαθειών των άλλων συμμαθητών τους (Weiner, 1985, 2000). Βλέπουν δηλαδή την επιτυχία ή την αποτυχία με τους δικούς τους τρόπους και ανάλογα κινητοποιούνται στο μέλλον. Αυτό που κάθε παιδί θεωρεί σημαντικό για την επάρκειά του είναι αυτό που θα το κινητοποιήσει στο μέλλον (Bandura, 1977, 1997). Ο Bandura στα πλαίσια της θεωρίας του για κοινωνιογνωστική μάθηση, τόνισε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις αιτίες των αποτελεσμάτων κάποιων γεγονότων ή συμπεριφορών, όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, κάτι που έχει περισσότερη σημασία από τα γεγονότα ή τις συμπεριφορές. Η ερμηνεία που αποδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική τους απόδοση θα καθορίσει τις επιλογές που θα κάνουν στο μέλλον.

Επομένως οφείλουμε να δούμε πως οι ίδιοι οι έφηβοι μαθητές αντιλαμβάνονται την γενιά τους μέσα στα σχολικά πλαίσια. Η σχολική εμπειρία, εξάλλου, θεωρείται κρίσιμο κομμάτι στη ζωή του εφήβου και ανάλογα με την ποιότητά της, μπορεί να αποτελέσει έναν προστατευτικό παράγοντα ή έναν παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Κοκκέβη, Α. κ. ά., 2010).

Ενδεικτικά, ποσοτική έρευνα που διεξήχθη τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2009 στη Θεσσαλονίκη από τους Κυρίτση, Δ., Χελιατσίδου, Ζ., και Χελιατσίδου, Σ., έδειξε ότι οι έφηβοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τη ζωή τους ενώ αποδίδουν τη μερική, μικρή ή μηδαμινή ικανοποίηση από τη ζωή στην αυξημένη πίεση και το έντονο άγχος

και την παντελή έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως απόρροια σχολικών υποχρεώσεων. Η καθημερινή ζωή τους κυλά σε φρενήρεις και εξοντωτικούς ρυθμούς και το αυστηρό σχολικό πρόγραμμα που τους περιμένει από τις πρώτες τάξεις του σχολείου, γίνεται δυσβάσταχτο όσο πλησιάζουν οι πανελλήνιες εξετάσεις.

Ποιοτική έρευνα στην περιφέρεια Δυτικής Αττικής από τις Γώγου Λέλα και Καλεράντε Ευαγγελία (2016) κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, το σχολικό έτος 2012-2013 με ημιδομημένες συνεντεύξεις, έδειξε ότι οι μαθητές, σε πολυσύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα, γίνονται δέκτες διαφορετικών ανταγωνιστικών λόγων για την εκπαίδευση. Οι απόψεις τους εντάσσονται σε ένα σύνολο ρηματικών εικόνων που διαμορφώνουν για το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα στο οποίο ενσωματώνουν και τους εαυτούς τους. Ειδικά, στην τελευταία τάξη του λυκείου που εγκαλούνται, όπως φαίνεται, να κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές, σε συνεργασία με τους γονείς τους, αισθάνονται ότι δεν είναι αυτόνομοι, αντίθετα βιώνουν συνθήκες ενός κατακερματισμένου κοινωνικού εαυτού. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές επιθυμούν την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, θέτοντας και ουμανιστικά κριτήρια στη λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών δομών.

Η ίδια αντίληψη για τη στάση των εφήβων στη χώρα μας απέναντι στο σχολείο, το οποίο όταν αναφερόμαστε στο γενικό λύκειο αποκτά ιδιαίτερα εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, επιβεβαιώνεται από την έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών των οργανισμών HBSC/WHO (Health Behaviour in School-aged Children). Πρόκειται για διακρατική έρευνα που καταγράφει και συγκρίνει διαχρονικά πολλές παραμέτρους της εφηβικής υγείας και της κοινωνικής συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένων της αυτοαξιολόγησης της ψυχικής υγείας, της παχυσαρκίας και της εικόνας για το σώμα, των διατροφικών συνηθειών, της συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα, της υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους, της χρήσης καπνού, αλκοόλ και κάνναβης και του σχολικού εκφοβισμού. Στην τελευταία έρευνα του 2013/14 συμμετείχαν 42 χώρες ή περιοχές της Ευρώπης και της Β. Αμερικής. Τα ευρήματα της έρευνας HBSC/WHO, δείχνουν ότι ενώ γενικά είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και τις σχέσεις που έχουν με την οικογένεια και τους φίλους τους, οι έφηβοι στην Ελλάδα είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο σε πολύ μικρότερο ποσοστό (17,5%) σε σχέση με τους εφήβους από τις υπόλοιπες χώρες ή περιοχές (ποσοστό 30,7%), ποσοστό που χαμηλώνει κατά πολύ όταν αναφερόμαστε στην Α' λυκείου (15 χρονών περίπου), οπότε η ικανοποίηση από το σχολείο είναι

μόλις 6,1% ενώ εκείνο των 15χρονων στο πρόγραμμα HBSC συνολικά είναι 24,1%. Σε παρόμοια ποσοστά οι έφηβοι στην Ελλάδα (32,0%) και στο πρόγραμμα HBSC συνολικά (33,9%) απαντούν ότι αισθάνονται πιεσμένοι από τη δουλειά που έχουν να κάνουν για το σχολείο. Σε παρόμοια ποσοστά, επίσης, οι έφηβοι στην Ελλάδα (35,0%) και στο πρόγραμμα HBSC συνολικά (33,6%) αναφέρουν πολλαπλά ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ωστόσο, η Ελλάδα εμφανίζει ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά στις μεγαλύτερες ηλικίες (13 και 15 ετών), κυρίως στα κορίτσια, συγκριτικά με τα αντίστοιχα ποσοστά του προγράμματος HBSC (Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., Σταύρου, Μ., 2016)

1.3.5. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στο σχολείο

Η αναγκαιότητα ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου εκτός από τους γνωστικούς-μαθησιακούς στόχους θα φροντίζει για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στις μαθήτριες/ές τέθηκε νωρίς από τους ερευνητές.

Η άποψη του Benjamin Bloom τη δεκαετία του 1960 ότι οι στόχοι της μάθησης είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί, πήρε ευρύτατες διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αι., μετά τη διάδοση των αντιλήψεων που διατυπώθηκαν και τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιτυχία και ευημερία των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Elias et al., (1997) στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η απόκτηση δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, το ενδιαφέρον για τους άλλους, η σύναψη καλών σχέσεων, η παρακολούθηση των αλλαγών του περιβάλλοντος και λήψη κατάλληλων αποφάσεων (Elias et al., 1997)

Με τον όρο δεξιότητες εννοούμε τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που μπορούν να συνδυάζονται σε εφαρμόσιμες συμπεριφορές (Chell, 2013). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και κάνει τις καθημερινές του επιλογές. Ειδικά για το σχολείο είναι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει τη διαδικασία και τον στόχο της μάθησης (Borghans, Duckworth et al., 2008).

Χαρακτηριστικά όπως διαχείριση των συναισθημάτων, η συνεργασία, η ενέργεια για το καλό των άλλων, η αξιοπιστία, η τήρηση των κανόνων, η εξωστρέφεια και η κοινωνικότητα, η αποφασιστική δράση (Costa & Mc Grae, 1992), θεωρούνται σημαντικά προκειμένου οι μαθήτριες/ές να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και να προετοιμαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη μελλοντική τους εξέλιξη.

Όπως αναφέρει ο Χούπας (2010), η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που νοιάζεται και φροντίζει, που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών, έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων τους (Νικολόπουλος, 2008). Το σχολείο είναι σκόπιμο να υποστηρίζει και να καλλιεργεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, να ικανοποιεί τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες τους, να τους εφοδιάζει με τους απαραίτητους και τους κατάλληλους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι θα συμβάλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία τους (Νικολόπουλος, 2008).

Εξάλλου και ο νόμος πλαίσιο Ν. 1566/85 (ΦΕΚ Α 167), νόμος που εξακολουθεί να ισχύει και να καθορίζει τη λειτουργία της εκπαίδευσης στη χώρα μας, στο 1ο άρθρο του ορίζει ρητά ότι «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Επιπλέον το ομαδικό πλαίσιο που δημιουργείται στο σχολείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση ομαδικών παρεμβάσεων. Αποδεικνύεται σημαντική η αποτελεσματικότητα τους διότι η συμμετοχή σε ομαδικές παρεμβάσεις στο σχολείο εξαλείφει τον όποιο στιγματισμό της συμμετοχής σε ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας εκτός σχολείου (Βασιλόπουλος, Μπρούζος & Μπαούρδα, 2016). Εκτός αυτού συχνά, οι μαθήτριες/ές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις κοινωνικές δεξιότητές τους, διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια από

εξειδικευμένους θεραπευτές. Επομένως είναι σημαντικό να ενταχθούν στο σχολείο προγράμματα τα οποία εστιάζουν εκτός από τη διδασκαλία, στη συζήτηση, στον προσανατολισμό και στην εξέταση στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων. Παράλληλα, μπορούν να στοχεύουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω σχεδιαζόμενων δομημένων δραστηριοτήτων (Bore, Hendricks & Womack, 2013).

Ο CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), ένας διεθνής οργανισμός που ιδρύθηκε το 1994 και έχει ως στόχο του την προαγωγή και εφαρμογή των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου από την προσχολική ηλικία ως και τις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου θεωρεί ότι οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ως στόχο η εκπαιδευτική διαδικασία είναι 1. Η αυτοεπίγνωση/αυτογνωσία (Self-awareness). 2. Η αυτοδιαχείριση (Self management). 3. Η κοινωνική επίγνωση (Social awareness). 4. Οι δεξιότητες σχέσεων (Relationship skills), και, 5. Η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Responsible decision making) (CASEL, 2008). Στον ιστότοπο του οργανισμού δηλώνεται ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στα σχολεία συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, των στάσεων, των σχέσεων, της ακαδημαϊκής απόδοσης και των αντιλήψεων για το κλίμα στην τάξη και το σχολείο και μειώνει το άγχος των μαθητών, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη χρήση ουσιών, επιφέροντας μακροπρόθεσμες βελτιώσεις στις δεξιότητες, τις στάσεις, την κοινωνική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (<https://casel.org/>).

Παρόλο που τα ευρήματα των ερευνών για το αν οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην καλή επίδοση των μαθητριών/ών και γενικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία είναι αντιφατικά (Σιούλα, Π., 2010), θεωρείται ότι έχουν ισχυρή θετική επίπτωση στη γενικότερη ικανοποίηση που αντλούν από τη ζωή καθώς και στη συνολική επιτυχία τους (Bar-On, 1997. Goleman, 1995. Mayer & Salovey, 1997). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η συναισθηματική συμπεριφορά μπορεί να διδαχτεί και να αναπτυχθεί μέσα από τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997), κυρίως όταν δεν διδάσκεται ως διακριτό σχολικό μάθημα αλλά ενσωματώνεται και διαχέεται στα διδακτικά αντικείμενα (McEwen, 2010). Ο πιο σίγουρος τρόπος για την εξέλιξη των μαθητριών/ών σε υπεύθυνους, παραγωγικούς και συναισθηματικά υγιείς ενήλικες

πολίτες είναι η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα εξασφαλίζει την παροχή φροντίδας και ενδιαφέροντος προς τους μαθητές (Elias, 2003).

1.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και άγχος εξετάσεων

Αν και γενικά θεωρείται ότι η εφηβεία είναι ένα στάδιο ανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη ποικιλία βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών αλλαγών, καθώς και ότι το γενικό λύκειο ειδικά στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από έντονα εξετασιοκεντρικό περιεχόμενο, με αποκορύφωμα τις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, περιορισμένες είναι οι έρευνες οι οποίες έχουν γίνει όσον αφορά τη συσχέτιση άγχους εξετάσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθήτριες/ές γενικού λυκείου.

Είναι γεγονός ότι συνολικά είναι λίγες οι έρευνες που αφορούν αυτή την εκπαιδευτική και ηλικιακή ομάδα (Πλατσίδου, 2005). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκαν σχετικές έρευνες οι οποίες να αφορούν τον ελληνικό πληθυσμό. Βρέθηκε μία μεταπτυχιακή εργασία που συσχετίζει, μεταξύ άλλων, τη συναισθηματική νοημοσύνη με το άγχος συνολικά (μόνιμο και παροδικό) σε μαθήτριες/ές Γυμνασίου (Παπαδόπουλος, Φ., 2018). Σε δείγμα 106 μαθητριών/ών Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, με χρήση των ερωτηματολογίων TEIQue-SF και State-Trait Anxiety Inventory (STAI) βρέθηκε μέτρια αρνητική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το παροδικό άγχος των συμμετεχόντων και ισχυρή αρνητική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το μόνιμο άγχος τους. Επιπλέον, έρευνα της Βάσιου (2015) για την αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών, με δείγμα συνολικά 949 μαθητές, 567 μαθήτριες/ές Β΄ γυμνασίου και 382 μαθήτριες/ές Β΄ λυκείου στην περιφερειακή ενότητα Πέλλας, έδειξε ότι μαθητές με υψηλό θετικό συναίσθημα προσανατολίζονται περισσότερο τόσο στους στόχους μάθησης όσο και στους στόχους επίδοσης και έχουν λιγότερο άγχος εξέτασης. Η Βάσιου αναφέρει ότι πιθανόν, το θετικό συναίσθημα αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και επίδοση και ως εκ τούτου μειώνει το άγχος εξέτασης. Η αντίθετη συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών οι οποίοι έχουν υψηλότερη

αποφυγή της επίδοσης και περισσότερο άγχος εξέτασης. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Positive and Negative Affect Schedule (PANAS• Sideridis, 2005) και για τη μέτρηση του άγχους εξέτασης το Test anxiety, που προέρχεται από το A manual for the Use of the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993 (όπ. αναφ. σε Βάσιου, 2015).

Τα ευρήματα συνάδουν με την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα σε υψηλό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης και χαμηλό επίπεδο άγχους εξέτασης που βρέθηκε στις έρευνες της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας. Έρευνα των Miri και Bourang (2007), το δείγμα της οποίας ήταν 670 μαθήτριες/ές δευτέρας και τρίτης λυκείου, στο Νότιο Κορασάν του Ιράν, όπου διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στο σχολικό άγχος και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών /των, έδειξε ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος εξέτασης και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Για τη μέτρηση του σχολικού άγχους χρησιμοποιήθηκε το Phillips school anxiety Questionnaire, ενώ για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης το Sheering emotional Intelligence standardized Questionnaire. Άλλες εργασίες που μελέτησαν τη συσχέτιση ανάμεσα σε συναισθηματική νοημοσύνη και σε διάφορες μορφές άγχους -όχι το άγχος εξετάσεων- σε εφήβους, αποδεικνύουν επίσης ότι αυτή η συσχέτιση είναι αρνητική. Οι Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro (2006) σε έρευνά τους για τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης, άγχους και κατάθλιψης μεταξύ των εφήβων, με δείγμα 250 μαθητριών/τών λυκείου της Μάλαγας στην Ισπανία, έδειξαν ότι η αυτοαναφερόμενη συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα της κατάθλιψης και του άγχους. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Trait Meta-Mood Scale (TMMS), το οποίο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, ενώ για τη μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε το State-Trait Anxiety Inventory (STAI).

Οι Salovey, Stroud, Woolery & Epel (2002) διαπίστωσαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σε νέους μεταξύ 16 και 23 ετών συσχετίστηκε με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους και κατάθλιψης, λιγότερο παθητική αντιμετώπιση και μεγαλύτερη χρήση ενεργών στρατηγικών αντιμετώπισης, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα αμφισβήτησης και αντίληψη των στρεσογόνων ερεθισμάτων ως λιγότερο απειλητικών. Σε έρευνα των Cejudo, Rodrigo-Ruiz, López-Delgado, Losada, (2018) σε 505 ισπανούς εφήβους 12-18 ετών βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίστηκε αρνητικά με το άγχος και το κοινωνικό άγχος των νέων. Οι

ίδιοι αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα τους είναι σύμφωνα με άλλες παρόμοιες εργασίες με τους εφήβους (Sánchez-Álvarez et al., 2016. Zeidner et al., 2016. Balluerka et al., 2016. Fernandez-Berrocal et al., 2006. Velasco et al., 2006. Salovey et al., 2002. Rey et al., 2011, όπ. αναφ. στο Cejudo et al., 2018). Υπάρχουν, ωστόσο, έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που αντικρούουν αυτή τη συσχέτιση. Μελέτη των Sen et al., (2020) σε 720 ινδούς φοιτητές ηλικίας 18 ετών και άνω, δεν μπόρεσε να αποδείξει μια σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του αντιληπτού άγχους.

1.4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Το φύλο ως μεταβλητή έχει μελετηθεί ικανοποιητικά στη συσχέτισή της με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι περισσότερες ποσοτικές έρευνες στον μαθητικό πληθυσμό σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη) αποδεικνύουν ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερο σκορ από τα αγόρια. (Brackett & Mayer, 2003. Ciarrochi et al., 2000. Deary et al., 2007. Petrides & Furnham, 2001. Harrod & Scheer, 2005. Sen et al., 2020)). Το ίδιο έδειξε έρευνα σε 123 κορίτσια και 86 αγόρια, μαθήτριες/ές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008), καθώς και αντίστοιχη έρευνα στον ελληνικό πληθυσμό, με δείγμα 257 φοιτητές, από τους οποίους τα αγόρια ήταν μόνο 32, με εργαλείο μέτρησης της νοημοσύνης ως αντικειμενικής ικανότητας το MSCEIT (Βουτηρά, 2009).

Ωστόσο έρευνα των Feng Kong, Jingjing Zhao, Xuqun You, (2012) σε 489 Κινέζους φοιτητές με ηλικιακό εύρος τα 17-23 χρόνια δεν κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα. Μάλιστα, αναφέρουν ότι στο ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence οι φοιτήτριες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη συναισθηματικότητα (emotionality), ενώ οι φοιτητές είχαν υψηλότερη βαθμολογία στον αυτοέλεγχο (self-control) και την κοινωνικότητα, οπότε τα αγόρια σημείωσαν συνολικά υψηλότερη βαθμολογία στο χαρακτηριστικό συναισθηματική νοημοσύνη. Περίπου αντίστοιχη διαφοροποίηση παρουσίασε η Πλατσίδου (2005) σε έρευνά της με δείγμα 248 εφήβους ηλικίας 12 ως 16 ετών, στη Θεσσαλονίκη, η οποία αναφέρει ότι το γυναικείο φύλο παρουσιάζει υψηλότερο σκορ από το αντρικό στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή

και στην επικοινωνία με τους άλλους, ενώ τα αγόρια έχουν καλύτερη επίδοση στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην προσαρμογή στις νέες συνθήκες. Η μεταανάλυση των Joseph & Newman (2010) δεν έδειξε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα ως προς το επίπεδο της αυτοαναφερόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρέπει να σημειώσουμε ότι πραγματοποιήθηκαν έρευνες οι οποίες καταλήγουν ότι οι άντρες έχουν υψηλότερη βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γυναίκες όπως αυτή των Hunt & Evans, (2004) για τη διερεύνηση της συσχέτισης του μετατραυματικού στρες και της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε δείγμα 414 συμμετεχόντων εκ των οποίων οι 181 ήταν άνδρες και 233 γυναίκες, με ηλικιακό εύρος από 18 έως 78 ετών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών γενικά είναι ασαφή όσον αφορά τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο, υπονομεύοντας έτσι το στερεότυπο ότι οι γυναίκες είναι πιο «συναισθηματικές» από τους άντρες. Στερεότυπο που αναπτύχθηκε βασισμένο τόσο σε βιολογικές, όσο και σε κοινωνικές παραμέτρους.

Ο Baron-Cohen (2002) διατύπωσε την ακραία θεωρία «του αυτιστικού ανδρικού εγκεφάλου», η οποία στηρίζεται σε βιολογικά και κοινωνικά επιχειρήματα, καταλήγοντας ότι υπάρχει διαφορετική δομή και διάρθρωση στον ανδρικό και γυναικείο εγκέφαλο. Σύμφωνα με την άποψή του, ο θηλυκός εγκέφαλος είναι κατά κύριο λόγο δομημένος έτσι ώστε να αισθάνεται ενσυναίσθηση, ενώ ο αρσενικός εγκέφαλος προσπαθεί κατά κύριο λόγο να κατανοεί και να κατασκευάζει συστήματα. Υπάρχουν δηλαδή περιοχές του εγκεφάλου στις γυναίκες, αυτές που συνδέονται με τα συναισθήματα, που είναι ενδεχομένως «μεγαλύτερες» από αυτές των ανδρών.

Η θεωρία για τη συναισθηματική υπεροχή του γυναικείου φύλου η οποία επικεντρώνεται στις κοινωνικές παραμέτρους, εστιάζει στο γεγονός ότι τα αγόρια εκπαιδεύονται από νωρίς να μη δίνουν σημασία σε συναισθηματικούς παράγοντες, κυρίως αυτούς που σχετίζονται με τη θλίψη, την ενοχή, την ευπάθεια και τον φόβο (Brody & Hall, 1999).

Οι Fernandez-Berrocal, Cabello, Castillo & Extremera (2012), πραγματοποιώντας μια εκτεταμένη ανασκόπηση στις έρευνες σχετικά με τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μεταβλητής φύλου, κατέληξαν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αντίληψη ότι η μεταβλητή του φύλου αποτελεί αιτιολογικό παράγοντα, εφόσον το φύλο, ως επεξηγηματικός παράγοντας συμπεριφοράς, λειτουργεί πάντα σε

πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με άλλους παράγοντες, δημογραφικούς, οικονομικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς. Οι Kong et al., (2012), στην έρευνα που προαναφέραμε, τονίζουν ότι, πέρα από τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το ερευνητικό εργαλείο με το οποίο διεξήχθησαν οι έρευνες.

Οι Mavroveli & Sánchez-Ruiz, (2011) αναφέρουν ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στα διάφορα επίπεδα του χαρακτηριστικού συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να εξαλειφθούν σε παγκόσμιο επίπεδο, γεγονός που εξηγεί τις ασυνέπειες που παρατηρούνται μεταξύ των ερευνών, άποψη που ενδεχομένως υποστηρίζεται από τις μεταβολές και διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στον ρόλο των φύλων σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικής και δημόσιας ζωής με την πάροδο των χρόνων.

1.4.3. Άγχος εξετάσεων και φύλο

Γενικά θεωρείται ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερο άγχος σε σχέση με τους άνδρες, αντίληψη που εν μέρει επιβεβαιώνεται από τις έρευνες (McLean & Anderson, 2009. Mellanby & Zimdars, 2011). Η διαφορά στην κλίμακα άγχους δεν μειώνεται με την πάροδο της ηλικίας, αντίθετα διατηρείται η απόσταση ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους και διαταραχών που οφείλονται σε αυτό. Σε έρευνα των VanOort et al., (2009) με αξιολόγηση των συμπτωμάτων άγχους στους εφήβους, σε τρία χρονικά σημεία σε διάστημα 5 ετών, φάνηκε ότι τα κορίτσια είχαν περισσότερα συμπτώματα άγχους από τα αγόρια και ότι αυτή η διαφορά παρέμεινε σταθερή κατά την εφηβεία.

Διατυπώθηκε η άποψη ότι η αιτία αυτής της διαφοράς μπορεί να εντοπιστεί στο βιολογικό-γενετικό υπόστρωμα των δύο φύλων. Πρόσφατη έρευνα των Allan et al. (2019) καταλήγει ότι θα μπορούσε να υποστηριχτεί η ύπαρξη μιας βιολογικής βάσης ως αιτιολογικός παράγοντας για τις διαφορές μεταξύ των φύλων απέναντι στην ευαισθησία στο άγχος, άποψη που είχε διατυπωθεί και στο παρελθόν (Lewinsohn et al., 1998).

Οι περισσότεροι ερευνητές ωστόσο τονίζουν ότι η μεγαλύτερη ευπάθεια των γυναικών στις διαταραχές άγχους μπορεί να γίνει κατανοητή εξετάζοντας τις διαφορές των φύλων στους αιτιολογικούς παράγοντες που είναι γνωστό ότι συμβάλλουν στο άγχος. Οι McLean & Anderson, (2009) σε μια ευρεία ανασκόπηση με τον ευρηματικό τίτλο «γενναίοι άντρες και συνεσταλμένες γυναίκες;», εξετάζουν στοιχεία για τις διαφορές μεταξύ των φύλων σε ένα ευρύ φάσμα σχετικών

παραγόντων, όπως είναι οι βιολογικές επιδράσεις, οι παράγοντες ιδιοσυγκρασίας, το άγχος και το τραύμα, οι γνωστικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Παρόλο που οι διαφορές μεταξύ των φύλων παρατηρούνται με αυξανόμενη συνέπεια οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι διαφορετικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης καλλιεργούν και προωθούν παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος ενώ σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης βρέθηκαν μέτριες διαφορές.

Οι Zalta & Chambless, (2012) προσπάθησαν να εντοπίσουν τις μεταβλητές που μεσολαβούν ανάμεσα στη διαφορά των φοιτητών ανάλογα με το φύλο ως προς το άγχος. Οι αναλύσεις τους έδειξαν ότι τα μέσα (instrumentality) που προσφέρονται καθώς και η δεξιότητα για κυριαρχία (mastery) ήταν δύο σημαντικοί μεσολαβητές στη σχέση μεταξύ φύλου και άγχους. Οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα μέσων καθώς και δεξιοτήτων για κυριαρχία και υψηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι διαφορές στην κοινωνικοποίηση των φύλων και στις εμπειρίες της μάθησης για άνδρες και γυναίκες βοηθούν στην αιτιολόγηση της γυναικείας υπεροχής στο άγχος.

Αντίστοιχη εικόνα προκύπτει από τις έρευνες που μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και το άγχος εξετάσεων. Η γενική εικόνα είναι ότι τα κορίτσια υποφέρουν περισσότερο από άγχος εξετάσεων σε σχέση με τα αγόρια. Ορίζοντας το άγχος εξετάσεων ως την αντίληψη ότι οι καταστάσεις αξιολόγησης είναι απειλή για το άτομο (Spielberger, 1966) παρατηρούμε ότι αυτή την απειλή την βιώνουν πιο έντονα οι μαθήτριες. Παρόλο που λίγες είναι οι έρευνες στη βιβλιογραφία που να αφορούν μαθητικό πληθυσμό, εφόσον οι περισσότερες σχετικές εργασίες έχουν πραγματοποιηθεί σε πληθυσμούς φοιτητών, επομένως ενηλίκων με διαφορετικά ίσως χαρακτηριστικά από τον μαθητικό πληθυσμό, τα ευρήματα υποδηλώνουν μια μεγαλύτερη σχέση του γυναικείου φύλου με το άγχος εξετάσεων.

Ο Putwain (2008) με δείγμα που αποτελούνταν από 558 μαθητές του 11ου έτους (το τελευταίο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης), ηλικίας 15–16, στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρει ότι οι μαθήτριες δήλωσαν υψηλότερο βαθμό άγχους εξετάσεων και ότι μπορεί να θεωρήσουν τις καταστάσεις αξιολόγησης ως πιο απειλητικές σε σχέση με τους μαθητές. Ο Putwain επικαλείται την άποψη ότι οι σύγχρονες μορφές αρρενωπότητας, όπου η σχολική εργασία και οι επιδόσεις των εξετάσεων δεν εκτιμώνται, αποτελούν βασικό παράγοντα που επηρεάζει την απόδοση των ανδρών

μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τα ίδια αποτελέσματα παρουσίασε έρευνα σε 2435 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία το 16,4% των μαθητριών/ών ανέφεραν ότι υποφέρουν από άγχος εξετάσεων με το ποσοστό σημαντικά υψηλότερο στις μαθήτριες (22,5%) από τους μαθητές (10,3%) (Putwain & Daly, 2014). Ανάλογη έρευνα στην Τουρκία σε 725 μαθητές δημοτικού και 375 μαθητές μέσης εκπαίδευσης, έδειξε μεγαλύτερα επίπεδα άγχους εξετάσεων στα κορίτσια (Aydin, 2017).

Οι Sung & Chao, (2015) σε έρευνα μεγάλης κλίμακας σε 4.717 μαθήτριες/ές της Ταϊβάν, βρίσκουν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων στα κορίτσια και θεωρούν ότι τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται στο γεγονός ότι τα κορίτσια νοιώθουν ότι απειλούνται, ενώ τα αγόρια αντιλαμβάνονται τις εξετάσεις ως πρόκληση και έτσι βιώνουν λιγότερο άγχος.

Σε μεταλυκειακό πληθυσμό οι Farooqi, Ghani & Spielberger, (2012) ερευνήσαν, μεταξύ άλλων, το άγχος εξετάσεων σε 1.929 υποψηφίους στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, και 4 χρόνια αργότερα επανέλαβαν την έρευνα σε 383 από αυτούς. Οι γυναίκες έδειξαν υψηλότερα ποσοστά άγχους από τους άνδρες και στις δύο στιγμές της εξέτασης κάτι που οφείλεται κατά τους ερευνητές στο γεγονός ότι οι γυναίκες κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αντιμετωπίζουν περισσότερες συγκρούσεις κοινωνικών ρόλων από ότι οι άντρες. Τα ίδια αποτελέσματα έδειξαν κι άλλες έρευνες σε φοιτητές, επιβεβαιώνοντας την υψηλότερη βαθμολογία των γυναικών στην κλίμακα του άγχους εξετάσεων (Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni, Bono, 2016. Lowe, 2015). Αντίθετα η έρευνα του Onyeizugbo (2010) σε τριτοετείς φοιτητές Ψυχολογίας δεν απέδωσε σημαντικό ρόλο στη μεταβλητή φύλο σε σχέση με το άγχος εξετάσεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Szafranski et al., (2012) οι οποίοι ερευνώντας διαχρονικά το test anxiety inventory (TAI) βρήκαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες άγχους εξετάσεων σε γυναίκες προπτυχιακές φοιτήτριες στη σημερινή εποχή σε σχέση με την εποχή που δημιουργήθηκε το test (1980). Θεωρούν ότι αυτό πιθανώς αντανάκλα τη σημαντική αύξηση σε ποσοστό και ποικιλομορφία γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, 2009) τα τελευταία 30 χρόνια (η έρευνα διεξήχθη το 2010). Η μελέτη αυτή, κατά την άποψή μας, αναδεικνύει τη σημαντική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο φύλο και τις απαιτήσεις και τους ρόλους που αποδίδονται σε αυτό ανά εποχές.

Στη χώρα μας γνωρίζουμε ότι οι έφηβοι γενικά αισθάνονται πιεσμένοι από το σχολείο και μάλιστα εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στις ηλικίες 13 και 15 ετών, κυρίως στα κορίτσια, συγκριτικά με τα αντίστοιχα ποσοστά του προγράμματος HBSC όπως έδειξε η έρευνα των Κοκκέβη κ. ά. (2016) για το πρόγραμμα HBSC/WHO που προαναφέραμε. Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Μαντά (2019) ερευνώντας το άγχος εξετάσεων σε 200 μαθήτριες/ές Β' και Γ' λυκείου στην Κορινθία διαπιστώνει ότι τα κορίτσια φάνηκαν να εμφανίζουν γενικότερα αυξημένο τόσο καταστασιακό όσο και μόνιμο άγχος σε σύγκριση με την ομάδα των αγοριών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν παλιότερες μελέτες (Λαζαράτου κ. ά, 2013). Ωστόσο στη μεταπτυχιακή εργασία του Παπαδόπουλου, Φ. (2018) με δείγμα μαθητές γυμνασίου δεν βρέθηκε ότι το άγχος, παροδικό και μόνιμο, σχετίζεται με τη μεταβλητή του φύλου.

1.4.4. Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Στην ελληνική πραγματικότητα με την αυξημένη ζήτηση σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται η διευρυμένη συμμετοχή των ανώτερων μορφωτικών στρωμάτων στο φοιτητικό πληθυσμό γενικά, συμμετοχή που διογκώνεται όταν πρόκειται για τις λεγόμενες σχολές πρώτης επιλογής. Όπως αναφέρει η Τομαρά-Σιδέρη, (1999), «τα γράμματα πάνε στα καλά γράμματα», δηλαδή οι κόρες και οι γιοί γονιών με αυξημένο μορφωτικό επίπεδο αντιπροσωπεύονται κατά κύριο λόγο στις σχολές πρώτης επιλογής ενώ υπάρχει μειωμένη αντιπροσώπευση παιδιών από τα λιγότερο μορφωμένα στρώματα στις σχολές αυτές. Μάλιστα στη διαστρωμάτωση αυτή φαίνεται να έχει ειδικό βάρος το πτυχίο ΑΕΙ που πιθανόν να έχει η μητέρα. Η κατεύθυνση αυτή δεν έχει μεταβληθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, όπως αποδεικνύει έρευνα του Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017) όπου αναφέρεται ότι το σύστημα γίνεται επιλεκτικό υπέρ των γονέων που είναι μορφωμένοι και έχουν τελειώσει τριτοβάθμιες σπουδές, καθώς και ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είναι καθοριστικό στην επιτυχία των παιδιών, ιδιαίτερα στις σχολές υψηλής ζήτησης. Το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων που έχουν πτυχίο ΑΕΙ στα Τμήματα Ιατρικής φτάνει το 74,3%.

Οι μελέτες αυτές, παρόλο που δεν εστιάζουν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, αναδεικνύουν την ιδιαίτερη εμπλοκή που έχουν οι μητέρες στη συνολική πορεία των μαθητριών/μαθητών στην ελληνική οικογένεια, αν και

ανεπαρκώς έχει ερευνηθεί η σχέση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης ή την παρουσία άγχους εξετάσεων.

Ο Δαρόπουλος (2006) σε έρευνά του με μαθήτριες/ές δημοτικού σχολείου διαπίστωσε πως ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών από υψηλή κοινωνική διαστρωμάτωση, είναι σημαντικά υψηλότερος απ' αυτόν των παιδιών από χαμηλή, αφήνοντας ωστόσο αδιευκρίνιστο αν με τον όρο «υψηλή κοινωνική διαστρωμάτωση» εννοεί και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στις μεταπτυχιακές εργασίες των Χερουβείμ, (2007) και Τσιγκούνη, (2009) με δίγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δεν βρέθηκε επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη συναισθηματική νοημοσύνη. Στην εργασία της Τσιγκούνη (2009) ωστόσο, ανιχνεύτηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στα παιδιά των μητέρων πανεπιστημιακής μόρφωσης με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τα παιδιά των μητέρων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τη σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ανιχνεύει σε σημαντικό βαθμό η έρευνα των Harrod & Scheer, (2005) σε 200 νέους ηλικίας 16-19. Οι βαθμολογίες συναισθηματικής νοημοσύνης συγκρίθηκαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων (ηλικία, φύλο, εισόδημα νοικοκυριού, επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και τοποθεσία κατοικίας). Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά, μεταξύ άλλων, με την εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα των νοικοκυριών. Η συγκεκριμένη έρευνα μάλιστα συσχέτισε θετικά την εκπαίδευση του πατέρα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους νέους. Η έρευνα των Sen et al., (2020) έδειξε ότι τα παιδιά των μητέρων που απασχολούνταν σε επαγγέλματα που απαιτούν υψηλό μορφωτικό επίπεδο ήταν συναισθηματικά πιο ευφυή.

Ελάχιστα μελετημένη είναι η σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την παρουσία άγχους εξετάσεων στις μαθήτριες/ές. Η μεταπτυχιακή εργασία της Μαντά (2019) σε 200 μαθητές Β' και Γ' λυκείου, από λύκεια της Κορινθίας έδειξε ότι λιγότερο μόνιμο άγχος βρέθηκε στα παιδιά πατέρων με ανώτατο μορφωτικό επίπεδο ενώ δεν διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Στην έρευνα των Λαζαράτου κ. ά., (2013) με δείγμα από 696 έφηβους μαθητές από τρία λύκεια (2 ΓΕΛ και 1 τεχνικό) της Αθήνας, επίσης διαπιστώθηκε η σημαντικότητα του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα που συσχετίστηκε αρνητικά με

το άγχος εξετάσεων. Ενδεχομένως, ενώ γενικά έχει αναγνωριστεί ότι η επιρροή της μητέρας είναι κρίσιμη κατά τη διάρκεια της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, στην εφηβεία η επίδραση της πατρικής διαπαιδαγώγησης να είναι ισχυρότερη (Connell & Goodman, 2002). Η έρευνα των Finkelstein, Kubzansky, Capitman & Goodman (2007) σε 1167 μαθήτριες/ές γυμνασίου και λυκείου στις ΗΠΑ έδειξε ότι το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων οδηγεί σε χαμηλότερο αντιληπτό άγχος στις μαθήτριες/ές, ενώ οι έφηβοι με χαμηλότερη γονική εκπαίδευση είχαν υψηλότερο αντιληπτό άγχος.

ΜΕΡΟΣ Β - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 2. Ανάγκη πραγμάτωσης της έρευνας, σκοπός της έρευνας, ειδικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

2.1. Βασική ανάγκη πραγμάτωσης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα προέκυψε λόγω της ανάγκης να εμπλουτιστούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις μαθήτριες/ές γενικού λυκείου στη χώρα μας και να εμπλουτιστεί η σχετική βιβλιογραφία με επιπρόσθετα εμπειρικά στοιχεία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες στην Ελλάδα

για το άγχος εξετάσεων και πώς αυτό σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη στην πληθυσμιακή ομάδα 15-18 ετών που φοιτά σε ΓΕΛ. Επιπλέον, επειδή ο εκπαιδευτικός χώρος του γενικού λυκείου είναι ο χώρος που εργάζομαι, η έρευνα προέκυψε και από την προσωπική μου ανάγκη και επιθυμία να μάθω περισσότερα για τα χαρακτηριστικά των μαθητριών/ών με τους οποίους καθημερινά συνεργάζομαι έτσι ώστε να μπορέσω να επικοινωνήσω καλύτερα και αποτελεσματικότερα μαζί τους.

Τα δεδομένα αυτά ενδεχομένως να αποτελέσουν νέα γνώση για τα χαρακτηριστικά των μαθητριών/ών, γνώση αξιοποιήσιμη στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και από όλους όσοι εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Θα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό η παρούσα εργασία να βοηθήσει ώστε να στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στα ΓΕΛ και στους τρόπους βελτίωσης του συναισθηματικού και κοινωνικού κλίματος των σχολείων αυτών που από πολλούς θεωρούνται ως ένας προθάλαμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.2. Γενικός σκοπός και ειδικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσει και να περιγράψει τη σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών γενικού λυκείου και του άγχους εξετάσεων που βιώνουν.

Ειδικότεροι στόχοι της εργασίας είναι:

- α. Να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται αυτές οι μεταβλητές ανάλογα με το φύλο.
- β. Να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται αυτές οι μεταβλητές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.
- γ. Να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται αυτές οι μεταβλητές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.
- δ. Να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται αυτές οι μεταβλητές ανάλογα με την τάξη φοίτησης (Α', Β', Γ' λυκείου).

Οι μαθήτριες/ές ΓΕΛ στη χώρα μας, παρόλο που αποτελούν την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, έχουν ελάχιστα ερευνηθεί ως προς την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη τους (Πλατσίδου, 2005). Ελάχιστα επίσης έχει μελετηθεί το άγχος εξετάσεων που ίσως αντιμετωπίζουν, αν και βρίσκονται μέσα σε ιδιαίτερα πιεστικά εξεταστικά πλαίσια, τα οποία κορυφώνονται με τις πανελλήνιες εξετάσεις στο τέλος της τρίτης λυκείου.

Κάθε εκπαιδευτική έρευνα έχει ως πρωταρχικούς σκοπούς α. να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της θεωρίας, β. να διερευνήσει φαινόμενα που κατά την άποψή μας παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ. να συμβάλλει στην ανάπτυξη περισσότερο αποτελεσματικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων (Nemoto & Beglar, 2014). Έμμεσος στόχος της εργασίας μας λοιπόν, είναι να ευαισθητοποιήσουμε τη σχολική κοινότητα και τους αρμόδιους φορείς ώστε να δοθεί έμφαση σε αυτή την πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΓΕΛ, στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην προσπάθεια μείωσης του άγχους εξετάσεων, εφόσον οι ίδιες/οι οι μαθήτριες/ές αναφέρουν ότι «το σχολείο παραμένει στη χώρα μας ένα περιβάλλον το οποίο, αντί να αποτελεί εστία άντλησης ικανοποίησης και στήριξης για τα νεαρά του μέλη, φαίνεται να αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους εφήβους με αρνητικά συναισθήματα και δυσπιστία» (Κοκκέβη κ. ά., 2020).

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα εργασία, όπως διαμορφώθηκαν έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι τα εξής:

- 1) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών γενικού λυκείου και το επίπεδο του άγχους εξετάσεων;
- 2) Διαφοροποιείται το επίπεδο άγχους εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών γενικού λυκείου ανάλογα με το φύλο τους;
- 3) Διαφοροποιείται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών γενικού λυκείου ανάλογα με το φύλο τους;

- 4) Διαφοροποιείται το επίπεδο άγχους εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών γενικού λυκείου ανάλογα με τη σχολική τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄ λυκείου);
- 5) Διαφοροποιείται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών γενικού λυκείου ανάλογα με τη σχολική τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄ λυκείου);
- 6) Επηρεάζεται το άγχος εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών γενικού λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα;
- 7) Επηρεάζεται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών γενικού λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα;
- 8) Επηρεάζεται το άγχος εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών γενικού λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας;
- 9) Επηρεάζεται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών γενικού λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας;

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Δείγμα -Συμμετέχοντες

Το δείγμα (N) της παρούσας έρευνας αποτελείται από όλες/ους τις μαθήτριες και τους μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης του 4ου Γενικού Λυκείου Ιωαννίνων, (συνολικά 205 μαθήτριες/ές), κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Από αυτές/ούς 114 είναι κορίτσια (ποσοστό 55,6%) και 91 είναι αγόρια (ποσοστό 44,4%). Στην Α΄ τάξη συμπληρώθηκαν 64 ερωτηματολόγια (ποσοστό 31,2%), στη Β΄ 86 (ποσοστό 42%) και στη Γ΄ 55 (ποσοστό 26,8%). Ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός του σχολείου τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά είναι 224 μαθήτριες/ές, αλλά κατά τη διαδικασία

συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κάποιες/οι απουσίαζαν. (Στο παράρτημα παρουσιάζονται διαγράμματα πίτας σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο μητέρας και πατέρα).

Το 4ο ΓΕΛ Ιωαννίνων είναι ένα σχολείο που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης με μαθήτριες/ές που προέρχονται κυρίως από αστικό περιβάλλον. Ιδρύθηκε το 1982, λειτούργησε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 1982-83 και έκτοτε λειτουργεί αδιάλειπτα ως γενικό λύκειο.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε κυρίως επειδή η συγκεκριμένη ηλικιακή και εκπαιδευτική ομάδα είναι υπομελετημένη, ειδικά στη χώρα μας, όπως έδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Οι έφηβοι βρίσκονται μέσα σε σχολικά πλαίσια που απαιτούν από αυτούς καλές επιδόσεις στις διάφορες μορφές αξιολόγησης, απαίτηση που εγείρεται από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και το κοινωνικό περιβάλλον (Τομαρά-Σιδέρη, 1999) και βρίσκονται εκτεθειμένοι στην αρνητική επίδραση του άγχους για την απόδοση στις εξετάσεις, τις εργασίες και τις άλλες μορφές αξιολόγησης (Chapell et al., 2005). Επιπλέον ο προσανατολισμός του γενικού λυκείου μόνο στους γνωστικούς στόχους και η απουσία καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων, δυσκολεύει την επίτευξη ισορροπίας και καθιστά πιο δύσκολη την πορεία τους ως μελλοντικών ενηλίκων σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο ανταγωνιστικός και περίπλοκος.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και σχολική τάξη) για το σύνολο του δείγματος

<i>Τάξη</i>				
<i>Φύλο</i>	<i>Α Λυκείου</i>	<i>Β Λυκείου</i>	<i>Γ Λυκείου</i>	<i>Σύνολο :</i>
<i>Αγόρι</i>	25	42	24	91
<i>Κορίτσι</i>	39	44	31	114
<i>Σύνολο :</i>	64	86	55	205

3.2. Δειγματοληψία

Κριτήρια για την επιλογή του δείγματος ήταν η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα και ο σύντομος χρόνος συλλογής δεδομένων. Επομένως η δειγματοληψία της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ως μη πιθανοτική με δείγμα ευκολίας/ευκαιρίας, αφού η επιλογή έγινε με άξονες τον σύντομο χρόνο επιλογής, το χαμηλό κόστος και την ευκολία πρόσβασης (Παπαγεωργίου, Ι., 2015).

Η έρευνα μας είναι ποσοτική, εφόσον βασίζεται σε στατιστικές συγκρίσεις των αντικειμένων ή των περιπτώσεων που εξετάζονται, αναφέρεται δηλαδή στη διερεύνηση φαινομένων, μέσω στατιστικών δοκιμασιών και αποβλέπει στην επαλήθευση μιας υπόθεσης μέσω αριθμητικών στοιχείων (Παπαγεωργίου, Γ., 2014). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι «η σταθερή και δύσκαμπτη μορφή που επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύει γενικές τάσεις, επιτρέπει έρευνα σε μεγάλο δείγμα (αντιπροσωπευτικό) του πληθυσμού. Οι θεωρητικές υποθέσεις της ποσοτικής έρευνας υποβάλλονται σε αυστηρότερο και εγκυρότερο έλεγχο (με τη χρήση μεγάλου δείγματος) και δομείται σε πλέγμα μεταβλητών (δηλ. σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα)» (Παπαγεωργίου, Γ., 2014).

Βάσει των πηγών συλλογής δεδομένων, η έρευνα μας θεωρείται εμπειρική, δηλαδή πρωτογενής προσέγγιση της γνώσης. Η εμπειρική ανάλυση σχετίζεται με την ανάπτυξη και τη χρήση μιας κοινής, αντικειμενικής γλώσσας για την περιγραφή και εξήγηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα νέα, πρωτογενή δεδομένα συλλέγονται από την ίδια την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Παπαγεωργίου, Γ., 2014).

3.3. Μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

3.3.1. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων. Πρόκειται για δομημένη και άμεση μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται ευρύτατα για συλλογή εμπειρικών δεδομένων καθώς παρέχουν τη δυνατότητα της επεξεργασίας των ευρημάτων με τη

χρησιμοποίηση στατιστικού λογισμικού προγράμματος όπως είναι το SPSS. Τα άτομα καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη σειρά. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια είναι πολύ πρακτικά και παρέχουν έναν αρκετά αποτελεσματικό, συστηματικό και γρήγορο τρόπο συγκέντρωσης απαντήσεων από ένα δείγμα συμμετεχόντων, αρκετά ευρύτερο από αυτό που επιτρέπει οποιαδήποτε άλλη τεχνική (Παρασκευόπουλος, 1994).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια ψυχομετρικής κλίμακας Likert. Τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων κλίμακας Likert είναι ότι (α) τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν σχετικά γρήγορα από μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων, (β) μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες εκτιμήσεις σχετικά με χαρακτηριστικά ή αντιλήψεις των ανθρώπων, (γ) η εγκυρότητα των ερμηνειών που γίνονται από τα δεδομένα που παρέχουν μπορεί να καθορίζεται με ποικίλα μέσα και (δ) τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να συγκριθούν, να αντιπαραβληθούν και να συνδυαστούν με ποιοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων (Nemoto & Beglar, 2014)

3.3.2. Διαδικασία συλλογής

Στις μαθήτριες/ές του 4^{ου} ΓΕΛ Ιωαννίνων χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για να συμπληρώσουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούν το φύλο, την τάξη που φοιτούν, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Επίσης δόθηκαν για συμπλήρωση δύο προκατασκευασμένα ερωτηματολόγια, ένα για την αξιολόγηση τους άγχους εξετάσεων και ένα για την αξιολόγηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες οι διαθέσιμες απαντήσεις δίνονται προκαθορισμένες στο υποκείμενο, σε κλίμακα Likert, και τα άτομα επιλέγουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Επισημάνθηκε στις μαθήτριες/ές ότι συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα, ότι θα τηρηθεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων τους και ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική.

Η συμπλήρωση έγινε με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας προκειμένου να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός ανταπόκρισης στην έρευνα καθώς και για να δοθούν

διευκρινίσεις για το σκοπό πραγματοποίησής της. Τονίστηκε στις μαθήτριες/ές ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν στις σχολικές τάξεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας με τη σύμφωνη γνώμη και την άδεια των διδασκόντων εκπαιδευτικών. Κατά μέσο όρο απαιτήθηκαν 30 λεπτά για τη συμπλήρωσή τους, χωρίς να τεθεί χρονικό όριο για τη διαδικασία, εκτός από το νοητό όριο της διδακτικής ώρας (50 λεπτά).

A. Το αυτοσχέδιο δημογραφικό φύλλο, το οποίο εκτός από την τάξη φοίτησης και το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, ζητούσε τη συμπλήρωση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα με τις εξής διαφοροποιήσεις: α. απόφοιτος δημοτικού, β. απόφοιτος γυμνασίου, γ. απόφοιτος λυκείου, δ. απόφοιτος πανεπιστημίου και ε. μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση. Οι ίδιες διαφοροποιήσεις παρατέθηκαν και για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

B. Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας – σύντομη εκδοχή (TeiQue-sf), (Petrides & Furnham, 2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίζεται στην πλήρη μορφή του TEIQue (Petrides & Furnham, 2003) και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν με 7βαθμη κλίμακα Likert, από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως το 7 =συμφωνώ απόλυτα. Για την κατασκευή του, οι δημιουργοί δήλωσαν ότι από τις 15 υποκλίμακες της πλήρους μορφής του TEIQue επέλεξαν δύο στοιχεία που συσχετιζόταν με τις αντίστοιχες συνολικές βαθμολογίες (Petrides, 2009. Petrides & Furnham, 2006). Οι 15 υποκλίμακες είναι: 1. Προσαρμοστικότητα. 2. Αυτοπεποίθηση. 3. Έκφραση συναισθημάτων. 4. Διαχείριση συναισθημάτων. 5. Αντίληψη συναισθημάτων. 6. Ρύθμιση συναισθημάτων. 7. Ενσυναίσθηση. 8. Ευτυχία. 9. Χαμηλός αυθορμητισμός. 10. Αισιοδοξία. 11. Σχέσεις. 12. Αυτοεκτίμηση. 13. Κίνητρα. 14. Κοινωνική επίγνωση. 15. Έλεγχος στρες.

Οι ερωτήσεις του TeiQue-sf οργανώνονται σε τέσσερις παράγοντες:

1. Οι ερωτήσεις 5, 9, 12, 20, 24 και 27 εντάσσονται στον παράγοντα της ευημερίας (Well-being). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον συγκεκριμένο παράγοντα αισθάνονται θετικά, ευτυχισμένα και πλήρη, αίσθηση που εκτείνεται από τα επιτεύγματα του παρελθόντος μέχρι τις μελλοντικές προσδοκίες. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις αυτές τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να είναι απογοητευμένα από τη ζωή τους.

2. Οι ερωτήσεις 4, 7, 15, 19, 22 και 30 εντάσσονται στον παράγοντα του αυτοελέγχου (Self-control). Η υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα δηλώνει άτομα που διακρίνονται από έναν υγιή βαθμό ελέγχου στις ορμές και στις επιθυμίες τους. Επίσης, άτομα ικανά να ελέγχουν τις εξωτερικές πιέσεις και το άγχος τους σε αντίθεση με όσους έχουν χαμηλές βαθμολογίες, οι οποίοι είναι επιρρεπείς σε παρορμητικές συμπεριφορές και φαίνονται ανίκανοι να διαχειριστούν το άγχος τους.

3. Οι ερωτήσεις 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23 και 28 εντάσσονται στον παράγοντα της συναισθηματικότητας (Emotionality). Η υψηλή βαθμολογία δηλώνει άτομα που έχουν επαφή τόσο με τα δικά τους συναισθήματα όσο και με των άλλων ανθρώπων. Μπορούν να αντιληφθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους έτσι ώστε να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με τους άλλους. Αντίθετα χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα της συναισθηματικότητας σημαίνει δυσκολία αναγνώρισης της εσωτερικής συναισθηματικής κατάστασης καθώς και δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων

4. Οι ερωτήσεις 6, 10, 11, 21, 25 και 26 εντάσσονται στον παράγοντα της κοινωνικότητας (Sociability). Η υψηλή βαθμολογία στις συγκεκριμένες ερωτήσεις δηλώνει άτομα με άνεση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή έχουν καλές δεξιότητες ακρόασης και μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα. Η χαμηλή βαθμολογία δηλώνει δυσκολία στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, επομένως ανθρώπους ντροπαλούς και επιφυλακτικούς.

Οι ερωτήσεις 3,14,18,29 δεν εντάσσονται σε κάποιον από τους παράγοντες που αναφέραμε αλλά προστίθενται κατευθείαν στη συνολική βαθμολογία. Το σύνολο της βαθμολογίας στο TEIQue-sf προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων και στις 30 ερωτήσεις, διαιρώντας με το 30 (Σταματοπούλου, Μ., 2014). Το υψηλότερο σκορ σημαίνει υψηλότερη έκφραση συναισθηματικής νοημοσύνης σε κάθε έναν από τους παράγοντες που αναφέραμε. Οι Τσιρογιαννίδου και Πλατσίδου ωστόσο, στην ανάλυση παραγόντων που πραγματοποίησαν στη σύντομη μορφή του TEIQue, θεωρούν ότι το ερωτηματολόγιο έχει μονοπαραγοντική δομή, δηλαδή καταμετράται η συναισθηματική νοημοσύνη ως ένας παράγοντας (Τσιρογιαννίδου & Πλατσίδου, 2011).

Το TEIQue-sf έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Petrides, Pita & Kokkinaki, (2007). Προσπάθεια στάθμισής του στον ελληνικό πληθυσμό έγινε από την Σταματοπούλου (2014), σε μεταπτυχιακή εργασία, η οποία έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο έχει ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Στην αρχική μέτρηση ο Cronbach's α ήταν .83 και στην επαναληπτική μέτρηση ο Cronbach's α ήταν .88. Ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης παρουσιάστηκε εξαιρετικά υψηλός ($>0,89$), αλλά και οι συντελεστές συσχέτισης Spearman που εφαρμόστηκαν και για τα 30 στοιχεία εμφάνισαν στατιστική σημαντικότητα ($p<0,001$), γεγονός που αποδεικνύει την υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Σταματοπούλου, Μ., 2014).

Το TEIQue-sf, είναι ένα ανοιχτά προσβάσιμο όργανο που διατίθεται δωρεάν από τους δημιουργούς του (βλ. προσωπική ιστοσελίδα του Petrides: <http://www.psychometriclab.com/>) για ερευνητικούς και κλινικούς σκοπούς και ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν ξεπερνά τα 10 -15 λεπτά.

Γ. Το ερωτηματολόγιο μέτρησης άγχους εξετάσεων Test Anxiety Inventory (TAI). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς κατασκευασμένη από τον Spielberger (1980). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους εξετάσεων ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο και ευρέως χρησιμοποιούμενο παγκοσμίως (Chapell et al., 2005). Αποτελείται από είκοσι δηλώσεις σχετικές με τα αισθήματα άγχους που νοιώθουν τα άτομα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις εξετάσεις. Οι απαντήσεις δίνονται με ψυχομετρική κλίμακα Likert 4 σημείων, από το 1=σχεδόν ποτέ έως το 4=σχεδόν πάντα, και τα υποκείμενα επιλέγουν τη δήλωση που ανταποκρίνεται περισσότερο στα αισθήματα που βιώνουν σε συνθήκες εξέτασης.

Η βαθμολογία μπορεί να κυμανθεί από το 20, που δηλώνει χαμηλό άγχος εξέτασης, έως το 80 που αντιστοιχεί σε υψηλό άγχος εξέτασης. Σύμφωνα με τις Papantoniou et al. (2011) ο Spielberger, στην ανάπτυξη του TAI είχε ως στόχους να κατασκευάσει ένα σύντομο και έγκυρο μέτρο αυτοαναφοράς του άγχους εξετάσεων και να προσδιορίσει, με τη χρήση των διαδικασιών ανάλυσης παραγόντων, τη μέτρηση των δύο διατάσεων του άγχους όπως προσδιορίστηκαν από τους Liebert και Morris (1967), δηλαδή τη γνωστική διάστασή του και τη συναισθηματικότητα.

Η γνωστική διάσταση του άγχους εξετάσεων (Worry, TAI-W) αφορά την παρεμβολή άσχετων προς την εξέταση σκέψεων και την ανησυχία σχετικά με τις συνέπειες της αποτυχίας. Τέτοιου είδους είναι οι σκέψεις που περιστρέφονται γύρω από τη στενοχώρια των γονέων ή την πιθανότητα εγκατάλειψης των σπουδών, καθώς και οι σκέψεις που αφορούν την ανικανότητα ολοκλήρωσης της εξέτασης, τις ερωτήσεις που δεν είναι εύκολο να απαντηθούν, καθώς και το αίσθημα της ντροπής εξαιτίας της κακής επίδοσης (Schunk et al., 2010, όπ. αναφ. στο Διμηνίδου, Κ., Μωραΐτου, Δ., Παπαντωνίου, Γ., 2013).

Η συναισθηματικότητα (Emotionality, TAI-E) αφορά τις αντιληπτές αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος, καθώς και πιθανές επιδράσεις των εξετάσεων στην ορμονική δραστηριότητα και στο ανοσοποιητικό σύστημα του εξεταζόμενου πληθυσμού, δηλαδή στα σωματικά συμπτώματα διέγερσης, όπως ιδρωμένες παλάμες, ταχυκαρδία κ.ά. καθώς και στα δυσάρεστα συναισθήματα και αισθήματα που βιώνει κανείς σε συνθήκη άγχους, όπως ο φόβος, η υπερένταση και η νευρικότητα (Schunk et al., 2010. Spielberger, Gonzalez, Taylor, Anton, Algaze, Ross, & Westberry, 1979, όπ. αναφ. στο Διμηνίδου, Κ., Μωραΐτου, Δ., Παπαντωνίου, Γ., 2013).

Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο που μετρούν τη γνωστική υποκλίμακα (Worry, TAI-W) είναι οι 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17 και 20. Οι δηλώσεις που μετρούν τη συναισθηματικότητα (Emotionality, TAI-E) είναι οι 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16 και 18. Οι υπόλοιπες τέσσερις δηλώσεις 1,12,13, και 19 μετρούν το συνολικό άγχος εξετάσεων. Το TAI μπορεί να αποδώσει τη συνολική βαθμολογία με βάση τα είκοσι στοιχεία καθώς και μία βαθμολογία για τη γνωστική διάσταση στο υποσύνολο οκτώ δηλώσεων και μια βαθμολογία για τη συναισθηματικότητα στο υποσύνολο των υπόλοιπων οκτώ δηλώσεων (Papantoniou et al., 2011). Το εύρος τιμών για κάθε ένα υποσύνολο κυμαίνεται από 8 - όταν πρόκειται για χαμηλό γνωστικό παράγοντα άγχους εξετάσεων ή χαμηλό παράγοντα της συναισθηματικότητας του άγχους εξετάσεων - έως 32 -όταν πρόκειται για υψηλό γνωστικό παράγοντα ή υψηλό παράγοντα της συναισθηματικότητας (Σταλίκας, Τριλιβά & Ρούση, 2002)

Το TAI έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τη Χατζηδημητριάδου (1995) και η αξιοπιστία του έχει τεκμηριωθεί. Οι Papantoniou et al., (2011) με την εργασία τους σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό επιβεβαίωσαν τη δομή των δυο παραγόντων που

αναφέρθηκαν. Ο έλεγχος αξιοπιστίας που πραγματοποιήσαν έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή, τόσο του συνόλου της δοκιμασίας, όσο και των υποκλιμάκων της συναισθηματικότητας και του γνωστικού παράγοντα, είναι ικανοποιητική με διακύμανση Cronbach's $\alpha = .81$ έως $.94$. Επομένως, θεωρείται δόκιμη η χρήση του ερωτηματολογίου Test Anxiety Inventory (TAI) στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο και προτείνεται η χρήση του για την άντληση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το άγχος εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας των μαθητριών και μαθητών. Το ερωτηματολόγιο διατίθεται από το ίδρυμα Spielberger με αμοιβή. Ο χρόνος συμπλήρωσής του είναι περίπου 15 λεπτά.

3.3.3. Αξιοπιστία της παρούσας έρευνας

Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων αναφέρεται στη συνέπεια με την οποία μετρούν τη μεταβλητή που υποστηρίζεται ότι μετρούν.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έχουν εμφανίσει υψηλή αξιοπιστία σε προγενέστερες μελέτες. Ωστόσο επειδή η αξιοπιστία της κλίμακας μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με το δείγμα προς μελέτη, εφόσον αφορά στις απαντήσεις των εκάστοτε συμμετεχόντων και όχι στο ερωτηματολόγιο αυτό καθ' αυτό, η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου πρέπει να ελέγχεται πάντοτε σε μια μελέτη, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα αξιοπιστίας που έχει εμφανίσει στο παρελθόν (Γαλάνης, Π., 2013).

Επιπλέον, στην περίπτωση που η μέτρηση πραγματοποιείται με χρήση κλίμακας Likert, τότε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach's Alpha τόσο για το σύνολο του ερωτηματολογίου, όσο και για κάθε έναν από τους παράγοντες που το αποτελούν. Ο δείκτης του συντελεστή Cronbach's Alpha παρουσιάζει την ομοιογένεια κάθε κλίμακας, αφού μετρά τον βαθμό της εσωτερικής συνάφειας όλων των δηλώσεων που αρχικά έχουμε θεωρήσει ότι αντιπροσωπεύουν και επομένως μετρούν την ίδια έννοια (Δαφέρμος, 2009). Οι τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha πρέπει να είναι τουλάχιστον $\geq 0,7$ και μικρότερες του $0,95$. Γενικά οι τιμές που μπορεί να λάβει ο δείκτης καθώς και ο αντίστοιχος χαρακτηρισμός της αξιοπιστίας της έρευνας είναι: $<0,5$ μη αποδεκτή, $0,5-0,59$ πτωχή, $0,6-0,69$ αμφισβητήσιμη, $0,7-0,79$ αποδεκτή, $0,8-0,89$ καλή, $0,9-0,94$ άριστη. Τιμές $\geq 0,95$ αντιμετωπίζονται με δυσπιστία και δεν είναι επιθυμητές, αφού φανερώνουν ότι οι

δηλώσεις ενός ερωτηματολογίου είναι όμοιες και επαναλαμβανόμενες μεταξύ τους, ανακυκλώνοντας την ίδια πληροφορία (Γαλάνης, Π., 2013).

Στην παρούσα έρευνα η μέτρηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Άγχους Εξετάσεων Test Anxiety Inventory (TAI) με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α έδειξε για όλη την κλίμακα συνολικά Cronbach's $\alpha = 0,93$, τιμή που θεωρείται άριστη. Οι αντίστοιχοι δείκτες για τις δύο υποκλίμακες είναι επίσης υψηλοί. Όσον αφορά την υποκλίμακα της συναισθηματικότητας (emotionality) ο δείκτης Cronbach's $\alpha = 0,896$, τιμή ιδιαίτερα υψηλή. Για την υποκλίμακα του γνωστικού παράγοντα της ανησυχίας (worry) ο δείκτης Cronbach's $\alpha = 0,801$, τιμή που φανερώνει επίσης υψηλή αξιοπιστία.

Για το ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας – σύντομη εκδοχή (TeiQue-sf) για όλη την κλίμακα ο δείκτης Cronbach's α ισούται με 0,819, τιμή που φανερώνει πολύ καλή αξιοπιστία για την έρευνά μας.

Κεφάλαιο 4. Στατιστική ανάλυση

4.1. Εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση

Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες της έρευνας, διενεργήθηκε ο ορισμός των μεταβλητών και η διευκρίνιση του είδους τους. Ακολούθησε η εισαγωγή των δεδομένων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τυχόν λάθη που μπορεί να προέκυψαν κατά τη διαδικασία αυτή.

Για την επίτευξη των σκοπών της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή την παρουσίασή τους καθώς και την εξερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics Version 26 (Statistical Package for Social Sciences, Στατιστικό Πακέτο Εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Οι μεταβλητές ταξινομήθηκαν σε ποιοτικές (διατακτικές και μη διατακτικές) και ποσοτικές ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους. Οι ποσοτικές μεταβλητές της έρευνας είναι το άγχος εξετάσεων (TAI) με εύρος τιμών αποτελεσμάτων από 20 έως 80 και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (TEI) με εύρος τιμών αποτελεσμάτων 1 έως 7, όπως μετρήθηκαν από τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Οι ποιοτικές μεταβλητές απαρτίζονται από τις κατηγορικές (μη διατάξιμες/μη διατακτικές) και τις διατάξιμες/διατακτικές. Ως κατηγορική μεταβλητή βρέθηκε το φύλο με δύο κατηγορίες (αγόρι, κορίτσι), ενώ οι διατάξιμες μεταβλητές απαρτίζονται από την σχολική τάξη με τρεις κατηγορίες (Α΄ Λυκείου, Β΄ Λυκείου και Γ΄ Λυκείου), το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα με πέντε συνολικά κατηγορίες (απόφοιτος δημοτικού, απόφοιτος γυμνασίου, απόφοιτος λυκείου, απόφοιτος πανεπιστημίου και μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση) και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τις αντίστοιχες πέντε κατηγορίες που συναντώνται στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Οι μεταβλητές επίσης ταξινομήθηκαν ως εξαρτημένες και ανεξάρτητες ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάσαμε ώστε να διαπιστώσουμε αν υπάρχει σχέση αιτιότητας, δηλαδή αν η μία μεταβλητή που έχουμε ορίσει ως ανεξάρτητη και λειτουργεί ως κριτήριο, έχει επίδραση στις τιμές αυτής που ορίσαμε ως εξαρτημένη.

Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κύρια ανάλυση ορίστηκε η τιμή $\alpha=0,05$ (p-τιμή=5%).

Για την περιγραφική στατιστική, στην οποία παρουσιάζουμε τα δεδομένα όπως συλλέχθηκαν από το δείγμα (χωρίς περαιτέρω επεξεργασία), χρησιμοποιήθηκαν ως μέτρα θέσης/κεντρικής τάσης ο μέσος όρος/μέση τιμή (mean) και η διάμεσος (median). Ως μέτρα διασποράς έγινε χρήση της τυπικής απόκλισης (standard deviation), της ελάχιστης τιμής (min) και της μέγιστης τιμής (max). Μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνουμε τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, για τη λήψη απόφασης ανάμεσα στη διενέργεια παραμετρικών ή μη-παραμετρικών τεστ εξετάστηκαν κάποια κριτήρια.

Το κύριο κριτήριο που εξετάστηκε, καθώς είναι απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραμετρικά τεστ, ήταν η κανονικότητα. Ελέγχθηκε η κανονικότητα των κατανομών για τις ποσοτικές μεταβλητές του άγχος εξετάσεων (TAI) και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης (TEI-Que). Η διαδικασία αυτή έγινε σε πρώτο στάδιο

για το σύνολο του δείγματος και έπειτα ανά κατηγορία των ποιοτικών μεταβλητών, ώστε να διαπιστωθεί ποιος στατιστικός έλεγχος είναι ο κατάλληλος για την υπόδειξη της συσχέτισης των ποσοτικών μεταβλητών και των σχέσεων αιτιότητας που αυτές ενδέχεται να παρουσιάζουν με μία ποιοτική μεταβλητή. Ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε αρχικά με τα z-score για την ασυμμετρία (skewness) και την κύρτωση (kurtosis). Για να θεωρηθεί μία κατανομή κανονική ή προσεγγιστικά κανονική τα δύο αυτά z-scores πρέπει να βρίσκονται ανάμεσα από τις τιμές -1,96 και 1,96. Ως επιβεβαίωση αυτών των δύο τιμών έγινε ο έλεγχος της κανονικότητας με το τεστ Kolmogorov-Smirnov και το τεστ Shapiro-Wilk όπου ελέγχουμε την τιμή σημαντικότητάς του κάθε τεστ [sig. (ο συμβολισμός στο output του προγράμματος SPSS) ή p-τιμή (ο συμβολισμός που θα χρησιμοποιήσουμε για την παρουσίαση)] με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05\%$. Αν βρεθεί το επίπεδο σημαντικότητας των τεστ να υπερτερεί του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας ($\text{sig}>\alpha$) τότε κρίνεται αδύνατο να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση της κανονικότητας και συμπεραίνουμε ότι οι κατανομές είναι κανονικές/προσεγγιστικά κανονικές. Στην αντίθετη περίπτωση ($\text{sig}<\alpha$) τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και οι κατανομές κρίνονται μη κανονικές. Αρκετές φορές τα αποτελέσματα αυτών των τριών ελέγχων παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους. Βρίσκεται στο υποκειμενικό κριτήριο του ερευνητή να αποφασίσει για την κανονικότητα της κατανομής, είτε παρατηρώντας αν υπάρχει κάποια πλειοψηφία στα αποτελέσματα των τεστ ως προς κάποια κατεύθυνση, είτε ακολουθώντας τον δείκτη του Shapiro-Wilk που θεωρείται από αρκετούς ως ο πιο σημαντικός στατιστικά. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται λαμβάνοντας υπόψη το ιστόγραμμα, το boxplot και τα normal Q-Q plots (διαγράμματα).

Τα δεύτερο κριτήριο για τα παραμετρικά τεστ, η ύπαρξη έκκεντρων (outliers) ή ακραίων τιμών (extreme) εξετάστηκε αυτόματα μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Το πρόγραμμα όμως επιτρέπει ένα περιθώριο για outliers (έκκεντρες) $>1.5\text{IQRs}$ και για τις extreme (ακραίες) τιμές $>3\text{IQRs}$ (όπου IQR το ενδοτεταρτημοριακό εύρος). Το όριο που καθορίζει τις έκκεντρες τιμές ($>1.5\text{IQRs}$) δεν είναι αποδεκτό από πολλούς θεωρώντας το ως μικρό/στενό και αρκετές φορές χρησιμοποιούν το όριο των $>3\text{IQRs}$ και για τις έκκεντρες και για τις ακραίες τιμές. Εμείς στην παρούσα έρευνα για να έχουμε τον διαχωρισμό μεταξύ έκκεντρων και ακραίων τιμών, όπου αυτό καθίσταται δυνατό, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε μία διαδικασία υπολογισμού στο Excel, στην οποία γίνεται χρήση του ορίου 2.2IQRs για τις έκκεντρες, ενώ για τις

ακραίες τιμές αποδεχόμαστε το όριο του SPSS ($>3IQRs$), όπως προτείνουν οι Hoaglin & Iglewicz (1987), ως στατιστικά ακριβή και σημαντικά όρια. Παρ' όλα αυτά η χρήση του ορίου που εντοπίζει τις έκκεντρες τιμές μεγαλύτερες των $2,2IQRs$ είναι δυνατή σε περιπτώσεις όπου το δείγμα δεν είναι πολύ μεγάλο, κάτι που συναντάται στην έρευνά μας, αλλά και μόνο σε δεδομένα που είναι κατανομημένα κανονικά. Στις περιπτώσεις που η κατανομή των εκάστοτε δεδομένων κρίθηκε ως μη κανονική χρησιμοποιήθηκε το όριο των $3IQRs$ και για τις έκκεντρες και για τις ακραίες τιμές, καθώς το όριο των $1,5IQRs$ αποτυγχάνει να δώσει τα επιθυμητά συμπεράσματα περίπου στο 50% των περιπτώσεων, εμφανίζοντας έκκεντρες τιμές, ενώ η παρουσία τους είναι αμφισβητήσιμη, όπως αναφέρουν οι Hoaglin & Iglewicz (1987).

Ως τελευταίο κριτήριο για όλα τα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ομοιογένεια των διασπορών των κατανομών. Μέσω του τεστ Levene ή του Test for Homogeneity of Variances διαπιστώθηκε σε κάθε περίπτωση αν οι διακυμάνσεις των κατανομών που εξετάζονται μπορούσαν να θεωρηθούν ομοιογενείς ή όχι. Η μηδενική υπόθεση H_0 δηλώνει την ομοιογένεια τους, ενώ η εναλλακτική H_1 δηλώνει τη μη ομοιογένεια τους. Απόρριψη της H_0 έχουμε όταν το επίπεδο σημαντικότητας του εκάστοτε τεστ βρεθεί μικρότερο του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας ($sig < \alpha$) και παραδοχή/μη απόρριψη της H_0 έχουμε όταν το επίπεδο σημαντικότητας του τεστ βρεθεί μεγαλύτερο του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας ($sig > \alpha$).

Για τον έλεγχο της συσχέτισης, και την ένταση αυτής αν υπάρχει, μεταξύ τους άγχους εξετάσεων και της αντίληπτης συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (ρ) καθώς το κριτήριο της κανονικότητας των κατανομών δεν πληρούνταν και για τις δύο κατανομές (η κατανομή του άγχους εξετάσεων παρουσιάζει στοιχεία μη κανονικότητας). Έτσι χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ του Spearman αντί του δείκτη Pearson. Η συσχέτιση Spearman είναι λιγότερο ευαίσθητη από του δείκτη Pearson, δηλαδή επηρεάζεται λιγότερο από ακραίες τιμές. Ο δείκτης αυτός δείχνει το βαθμό εξάρτησης δύο τυχαίων ποσοτικών μεταβλητών και οι τιμές του κυμαίνονται από -1 έως 1. Η τιμή 0 και τιμές πολύ κοντά στο 0 δείχνουν την απουσία της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, ενώ οι τιμές -1 και 1 δείχνουν την τέλεια συσχέτιση. Ειδικότερα, όπως προτείνουν οι Dancey & Reidy (2004), τιμές από 0,01 έως 0,19 δείχνουν την απουσία γραμμικής συσχέτισης ή μία αμελητέα συσχέτιση, τιμές από 0,20 έως 0,29 δείχνουν ασθενή

γραμμική συσχέτιση, τιμές από 0,3 έως 0,39 δείχνουν μέτρια γραμμική συσχέτιση, τιμές από 0,4 έως 0,69 δείχνουν ισχυρή γραμμική συσχέτιση και τέλος τιμές από 0,70 έως 1 δείχνουν μία πολύ ισχυρή γραμμική συσχέτιση. Αντιστοίχως γίνεται ο προσδιορισμός της συσχέτισης μέσω των αρνητικών τιμών που μπορεί να λάβει ο δείκτης Spearman. Το πρόσημο του συντελεστή μας ενημερώνει για το αν υπάρχει αρνητική ή θετική συσχέτιση μεταξύ των συντελεστών. Η θετική συσχέτιση υποδηλώνει τη μεταβολή των τιμών τους προς την ίδια κατεύθυνση (όσο αυξάνονται οι τιμές της μίας μεταβλητής, αυξάνονται και της άλλης) ενώ η αρνητική συσχέτιση υποδηλώνει τη μεταβολή των τιμών τους προς την αντίθετη κατεύθυνση (όσο αυξάνονται οι τιμές της μίας, μειώνονται οι τιμές της άλλης). Όσον αφορά τη στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου, αν το επίπεδο σημαντικότητας του είναι μεγαλύτερο του ελάχιστου επιπέδου σημαντικότητας ($\text{sig} > \alpha$) τότε το τεστ δεν είναι στατιστικά σημαντικό και το αντίστροφο. Δηλαδή για επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου μικρότερο του ελάχιστου επιπέδου σημαντικότητας ($\text{sig} < \alpha$) το τεστ είναι στατιστικά σημαντικό άρα έχουμε επαρκή στοιχεία να ισχυριστούμε ότι ο δείκτης Spearman (ρ) που βρήκαμε δεν προέκυψε κατά τύχη.

Για τους ελέγχους αιτιότητας, δηλαδή αν μία εξαρτημένη ποσοτική μεταβλητή επηρεάζεται από μία ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή επιλέχθηκαν τεστ ανάλογα με τον αριθμό των κατηγοριών που υπάρχουν στην ποιοτική. Για όλα τα τεστ η μηδενική υπόθεση H_0 είναι ότι η ποσοτική μεταβλητή είναι ανεξάρτητη από την ποιοτική και η εναλλακτική H_1 δηλώνει την εξάρτησή της από την ποιοτική. Απόρριψη της H_0 έχουμε όταν το επίπεδο σημαντικότητας του εκάστοτε τεστ βρεθεί μικρότερο του ελάχιστου επιπέδου σημαντικότητας ($\text{sig} < \alpha$) και παραδοχή/μη απόρριψη της H_0 έχουμε όταν το επίπεδο σημαντικότητας του τεστ βρεθεί μεγαλύτερο του ελάχιστου επιπέδου σημαντικότητας ($\text{sig} > \alpha$).

Για την ποιοτική μεταβλητή το φύλο που περιέχει 2 κατηγορίες, κατάλληλα κρίθηκαν το Independent t-test και το αντίστοιχο μη-παραμετρικό Mann-Whitney U test. Για τις υπόλοιπες τρεις ποιοτικές μεταβλητές, που περιέχουν από τρεις έως πέντε κατηγορίες, έγινε χρήση των One-Way ANOVA (ως παραμετρικού τεστ) ή του Kruskal-Wallis test (ως μη παραμετρικού).

Συγκεκριμένα για τη μεταβλητή φύλο και το αν επηρεάζει το άγχος εξετάσεων (TAI) έγινε έλεγχος με Mann-Whitney U test καθώς απουσίαζε η κανονικότητα από τις

κατανομές, ενώ υπήρχε ομοιογένεια των διακυμάνσεων και δεν βρέθηκαν έκκεντρες και ακραίες τιμές ($>3IQRs$ και για τις δύο). Για την ποιοτική μεταβλητή φύλο και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη έγινε έλεγχος με Independent t-test καθώς οι κατανομές ήταν κανονικές, δεν υπήρχαν έκκεντρες ($>2,2IQRs$) και ακραίες ($>3IQRs$) τιμές και υπήρχε η ομοιογένεια των διακυμάνσεων.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της μεταβλητής σχολική τάξη στο επίπεδο του άγχους εξετάσεων έγινε χρήση του στατιστικού τεστ Kruskal-Wallis καθώς οι κατανομές δεν παρουσίασαν κανονικότητα, ενώ έκκεντρες και ακραίες τιμές ($>3IQRs$ και για τις δύο) δεν υπήρχαν και οι διακυμάνσεις είχαν ομοιογένεια. Στον έλεγχο για το αν η σχολική τάξη επιδρά στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα με το στατιστικό τεστ One-Way ANOVA. Οι αντίστοιχες κατανομές ήταν κανονικές, έκκεντρες ($>2,2IQRs$) και ακραίες ($>3IQRs$) τιμές δεν υπήρχαν και με το test Levene διαπιστώθηκε η ομοιογένεια των διασπορών.

Εξετάζοντας την επίδραση που μπορεί να ασκεί το μορφωτικό επίπεδο πατέρα στο άγχος εξετάσεων έγινε χρήση του Kruskal-Wallis στατιστικού τεστ αφού δεν βρέθηκαν όλες οι επιμέρους κατανομές (ανά κατηγορία) να είναι κανονικές. Στον έλεγχο των άλλων δύο κριτηρίων βρέθηκαν οι διασπορές των πληθυσμών να έχουν ομοιογένεια και δεν υπήρξαν έκκεντρες και ακραίες τιμές ($>3IQRs$).

Αντίστοιχα για την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη ακολουθήθηκε η ίδια στατιστική διαδικασία αφού βρέθηκαν τα ίδια στοιχεία για τα κριτήρια.

Ο τελευταίος παράγοντας που εξετάσαμε ήταν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Για το αν επιδρά στο άγχος εξετάσεων βρέθηκαν οι κατανομές μη κανονικές, οι έκκεντρες και οι ακραίες τιμές απουσίαζαν ($>3IQRs$) και οι διακυμάνσεις βρέθηκαν ομοιογενείς. Λόγω των αποτελεσμάτων αυτών των κριτηρίων χρησιμοποιήθηκε το Kruskal-Wallis test.

Η επίδραση του τελευταίου παράγοντα, το μορφωτικό επίπεδο μητέρας στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη έγινε με το στατιστικό τεστ One-Way ANOVA. Οι επιμέρους κατανομές των πέντε κατηγοριών βρέθηκαν κανονικές, οι διακυμάνσεις τους παρουσίαζαν ομοιογένεια και απουσίαζαν οι έκκεντρες τιμές ($>2,2IQRs$) και οι ακραίες τιμές ($>3IQRs$) στις παρατηρήσεις.

Μετά την κύρια ανάλυση, σε όποιους ελέγχους βρέθηκε επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, διενεργήθηκαν τα λεγόμενα post hoc tests, στο στατιστικό πακέτο SPSS, ώστε να ερευνηθεί ποια κατηγορία διαφέρει συγκριτικά με τις άλλες καθώς και υπολογίστηκε χειρόγραφα το size effect με τον δείκτη Cohen's d και τον δείκτη Hedge's g για να εξερευνηθεί το μέγεθος της επίδρασης.

4.2. Περιγραφική στατιστική

Στο αρχικό στάδιο της στατιστικής ανάλυσης, το οποίο είναι η περιγραφική στατιστική, γίνεται παρουσίαση των μέτρων θέσεων και διασποράς για τις ποσοτικές μεταβλητές (άγχος εξετάσεων και αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη) στο σύνολο του δείγματος και έπειτα ανά κατηγορία των ποιοτικών μεταβλητών (φύλο, σχολική τάξη, μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μορφωτικό επίπεδο μητέρας). Το άγχος εξετάσεων ως ποσοτική μεταβλητή μετρήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Test Anxiety Inventory (TAI). Το εύρος του σκορ αυτού του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από 20 έως 80, με το κατώτατο όριο 20 να θεωρείται ως χαμηλό άγχος εξετάσεων και το ανώτατο όριο 80 ως υψηλό άγχος εξετάσεων. Η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ων μετρήθηκαν με το Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form (TEI-QueSF). Οι απαντήσεις συναντώνται στις τιμές 1 έως 7, με την τιμή 1 να είναι το κατώτατο όριο και να υποδηλώνει χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την τιμή 7 να υποδηλώνει ως ανώτατο όριο την υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη του εκάστοτε υποκειμένου.

Μέσω αυτής της διαδικασίας εξυπηρετείται η μετέπειτα ανάλυση για τις συσχετίσεις και τις σχέσεις αιτιότητας. Ως μέτρα θέσης/κεντρικής τάσης έγινε χρήση του μέσου όρου (mean) και της διάμεσου (median) και ως μέτρα διασποράς χρησιμοποιήθηκε η τυπική απόκλιση (standard deviation), η ελάχιστη τιμή (min) και η μέγιστη τιμή (max).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης και διασποράς του άγχους εξετάσεων για το σύνολο του δείγματος (N=205), όπως αυτό μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Test Anxiety Inventory.

Πίνακας 2. Μέτρα θέσης και διασποράς για το άγχος εξετάσεων

Άγχος Εξετάσεων

<i>Μέσος Όρος</i>	44,102
<i>Διάμεσος</i>	43
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	13,154
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	20
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	78

N=205

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 για το σύνολο του δείγματος, το μέσο άγχος εξετάσεων ισούται με 44,102 και μπορεί να θεωρηθεί μέτριο καθώς βρίσκεται περίπου στο μέσο της κλίμακας μέτρησης του ερωτηματολογίου TAI ($sd=13,154$). Η ελάχιστη παρατηρηθείσα τιμή είναι 20 και η αντίστοιχη μέγιστη 78, γεγονός που μας δείχνει ότι βρέθηκαν τιμές σε όλο το μήκος της κλίμακας μέτρησης.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη όπως αυτές μετρήθηκαν με το TEI-QueSF για όλο το δείγμα (N=205).

Πίνακας 3. Μέτρα θέσης και διασποράς για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

<i>Μέσος Όρος</i>	4,835
<i>Διάμεσος</i>	4,833
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	0,707

Ελάχιστη Τιμή

2,7

Μέγιστη Τιμή

6,8

N=205

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3 η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει μέσο όρο 4,835 με τυπική απόκλιση 0,707. Δε δείχνει να έχει απόκλιση προς τις υψηλότερες ή χαμηλότερες τιμές καθώς είναι περίπου στο μέσο της κλίμακας μέτρησης. Επίσης βρέθηκε η ελάχιστη τιμή να είναι 2,7 και η μέγιστη 6,8. Η μέγιστη τιμή είναι κοντά στο ανώτατο όριο της κλίμακας μέτρησης ενώ παρατηρείται ότι η ελάχιστη τιμή απέχει από το κατώτατο, υποδεικνύοντας ότι στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν συναντώνται οι πολύ χαμηλές τιμές της στο παρόν δείγμα.

Στον πίνακα 4 γίνεται η παρουσίαση των τιμών του άγχους εξετάσεων (TAI) αναλογικά με το δημογραφικό χαρακτηριστικό φύλο το οποίο αποτελείται από δύο κατηγορίες, τα αγόρια με μέγεθος δείγματος 91 (N=91) και τα κορίτσια με μέγεθος δείγματος 114 (N=114).

Πίνακας 4. Μέτρα θέσης και διασποράς για το άγχος εξετάσεων ανάλογα με τον παράγοντα φύλο (αγόρια, κορίτσια)

Άγχος Εξετάσεων

	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	40,35	47,1

<i>Διάμεσος</i>	39	46,5
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	12,414	13,01
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	20	21
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	71	78

N αγοριών=91
N κοριτσιών=114

Παρατηρείται από τον πίνακα 4 ότι και στις δύο κατηγορίες ο μέσος όρος είναι σχετικά κοντά στο μέσο της κλίμακας μέτρησης, όμως τα κορίτσια παρουσιάζουν μία σημαντική διαφορά προς τα πάνω στην κλίμακα μέτρησης 7 βαθμών από τα αγόρια με τυπικές αποκλίσεις για τα αγόρια 12,414 και για τα κορίτσια 13,01. Οι ελάχιστες τιμές είναι για τα αγόρια 20 και για τα κορίτσια 21 και οι αντίστοιχες μέγιστες 71 και 78. Ενώ οι ελάχιστες τιμές και στις δύο κατηγορίες ξεκινάνε από την αρχή της κλίμακας, η μέγιστη παρατήρηση για τα αγόρια απέχει από το ανώτατο όριο, ενώ για τα κορίτσια είναι αρκετά κοντά. Τα κορίτσια παρουσιάζουν αυξημένο επίπεδο του άγχους εξετάσεων συγκριτικά με τα αγόρια.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες βάσει του φύλου των μαθητριών/ων. Το μέγεθος δείγματος των αγοριών βρέθηκε 91 (N=91) και το αντίστοιχο των κοριτσιών 114 (N=114).

Πίνακας 5. Μέτρα θέσης και διασποράς της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με τον παράγοντα φύλο (αγόρια, κορίτσια)

<i>Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη</i>		
	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	4,855	4,82

<i>Διάμεσος</i>	4,867	4,783
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	0,718	0,7
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	2,867	2,7
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	6,8	6,267

N αγοριών=91

N κοριτσιών=114

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 5 ο μέσος όρος για τα αγόρια είναι 4,855 με τυπική απόκλιση 0,718 και ο μέσος όρος για τα κορίτσια είναι 4,82 με τυπική απόκλιση 0,7. Οι δύο μέσοι δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά για τις δύο ομάδες και βρίσκονται λίγο πάνω από το μέσο της κλίμακας μέτρησης, που είναι η τιμή 4. Τα αγόρια εμφανίζουν ως ελάχιστη παρατήρηση την τιμή 2,867 και τα κορίτσια την τιμή 2,7. Και οι δύο τιμές απέχουν από το κατώτατο όριο της κλίμακας (τιμή 1) και φαίνεται ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ων δεν παίρνει πολύ χαμηλές τιμές. Όσον αφορά τις μέγιστες τιμές βρέθηκαν 6,8 για τα αγόρια και 6,267 για τα κορίτσια. Παρατηρείται και για τις δύο κατηγορίες ότι οι μέγιστες τιμές είναι υψηλές, πλησιάζοντας το ανώτατο όριο της κλίμακας μέτρησης (τιμή 7).

Στον πίνακα 6 γίνεται παράθεση των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς του άγχους εξετάσεων ανάλογα με τη σχολική τάξη των μαθητριών/ων. Στην Α΄ Λυκείου φοιτούν 64 άτομα, στη Β΄ Λυκείου 86 άτομα και τη Γ΄ Λυκείου παρακολουθούν 55 άτομα.

Πίνακας 6. Μέτρα θέσης και διασποράς για το άγχος εξετάσεων ανάλογα με τον παράγοντα σχολική τάξη

<i>Άγχος Εξετάσεων</i>			
	<i>Α' Λυκείου</i>	<i>Β' Λυκείου</i>	<i>Γ' Λυκείου</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	46,14	44,12	41,71

<i>Διάμεσος</i>	45,5	42,5	41
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	12,154	13,229	13,969
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	20	22	21
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	78	72	75

A' Λυκείου N=64
B' Λυκείου N=86
Γ' Λυκείου N=55

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6 ο μέσος όρος του άγχους εξετάσεων για τα παιδιά της Α' Λυκείου είναι 46,14 με τυπική απόκλιση 12,154, για τα παιδιά της Β' Λυκείου είναι 44,12 με τυπική απόκλιση 13,229 και της Γ' Λυκείου είναι 41,71 με τυπική απόκλιση 13,969. Οι μέσοι όροι παρουσιάζουν μικρή διαφορά στην κλίμακα μέτρησης. Οι ελάχιστες τιμές για τις τρεις κατηγορίες βρέθηκαν αντίστοιχα 20, 22 και 21 γεγονός που φανερώνει ότι οι μικρότερες παρατηρήσεις που εντοπίστηκαν στα δείγματά μας βρίσκονται κοντά στο κατώτατο όριο (τιμή 20). Τέλος οι μέγιστες τιμές βρέθηκαν 78, 72 και 75 οι οποίες είναι εξίσου κοντά στο ανώτατο όριο της κλίμακας μέτρησης (80). Συμπεραίνουμε ότι οι παρατηρήσεις στις τρεις κατηγορίες διατρέχουν σχεδόν ολόκληρη την κλίμακα μέτρησης του άγχους εξετάσεων.

Στον πίνακα 7 γίνεται παρουσίαση των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ανάλογα με την σχολική τάξη που φοιτούν. Το μέγεθος του δείγματος για την Α' Λυκείου είναι N=64, για τη Β' Λυκείου είναι N=86 και για τη Γ' Λυκείου είναι N=55.

Πίνακας 7. Μέτρα θέσης και διασποράς της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με τον παράγοντα σχολική τάξη

<i>Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη</i>			
	<i>A' Λυκείου</i>	<i>B' Λυκείου</i>	<i>Γ' Λυκείου</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	4,813	4,787	4,936

<i>Διάμεσος</i>	4,8	4,833	4,933
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	0,674	0,74	0,694
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	2,7	3,033	2,867
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	6,8	6,267	6,2

A' Λυκείου N=64
B' Λυκείου N=86
Γ' Λυκείου N=55

Στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι για τις τρεις κατηγορίες της μεταβλητής σχολική τάξη δεν διαφέρουν σημαντικά και είναι λίγο μεγαλύτερες από την κεντρική τιμή της κλίμακας (τιμή 4). Συγκεκριμένα για την κατηγορία Α' Λυκείου βρέθηκε ο μέσος όρος 4,813 (sd=0,674), για τη Β' Λυκείου βρέθηκε ο μέσος όρος 4,787 (sd=0,74) και για τη Γ' Λυκείου η μέση τιμή είναι 4,936 (sd=0,694). Οι ελάχιστες τιμές για τις κατηγορίες βρέθηκαν για την Α' Λυκείου 2,7 για τη Β' Λυκείου 3,033 και για τη Γ' Λυκείου 2,867 και οι μέγιστες 6,8 , 6,267 και 6,2 αντίστοιχα. Με κατώτατο όριο στην κλίμακα μέτρησης την τιμή 1 και ανώτατο την τιμή 7, διαπιστώνουμε ότι οι παρατηρήσεις στα τρία δείγματα διατρέχουν σχεδόν όλο το σύνολο της κλίμακας με εξαίρεση τις τιμές από 1 έως 2,6.

Στον πίνακα 8 που παρουσιάζεται παρακάτω προβάλλονται τα μέτρα θέσης και διασποράς για τη μεταβλητή άγχος εξετάσεων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητριών/ών. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα αποτελείται από πέντε κατηγορίες (γκρουπ) τα οποία είναι: απόφοιτος δημοτικού (N=3), απόφοιτος γυμνασίου (N=17), απόφοιτος λυκείου (N=79), απόφοιτος πανεπιστημίου (N=69) και μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση (N=37).

Πίνακας 8. Μέτρα θέσης και διασποράς για το άγχος εξετάσεων ανάλογα με τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Άγχος Εξετάσεων

	<i>Απόφοιτος Δημοτικού</i>	<i>Απόφοιτος Γυμνασίου</i>	<i>Απόφοιτος Λυκείου</i>	<i>Απόφοιτος Πανεπιστημίου</i>	<i>Μεταπτυχιακή / Διδακτορική Εκπαίδευση</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	33,67	44,47	43,75	43,57	46,54
<i>Διάμεσος</i>	34	39	44	42	44
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	6,506	16,704	13,133	13,085	11,873
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	27	23	20	21	27
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	40	75	78	71	68
<i>Μέγεθος Δείγματος</i>	N=3	N=17	N=79	N=69	N=37

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, ο μέσος όρος της πρώτης κατηγορίας (απόφοιτος δημοτικού) διαφέρει σημαντικά από τις υπόλοιπες τέσσερις. Ειδικότερα για την κατηγορία απόφοιτος δημοτικού βρέθηκε ο μέσος όρος 33,67 (sd=6,505), για την κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου βρέθηκε 44,47 (sd=16,704), για την κατηγορία απόφοιτος λυκείου βρέθηκε 43,75 (sd=13,133), για την κατηγορία απόφοιτος πανεπιστημίου βρέθηκε 43,57 (sd=13,085) και τέλος για την κατηγορία μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση βρέθηκε 46,54 (sd=11,873). Όπως παρατηρείται το μέγεθος δείγματος της πρώτης κατηγορίας διαφέρει σημαντικά των υπολοίπων έχοντας μόνο 3 παρατηρήσεις. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για αυτό το γκρουπ. Για τις υπολειπόμενες τέσσερις κατηγορίες η ελάχιστη τιμή τους βρέθηκε κοντά στο κατώτατο όριο της κλίμακας μέτρησης του ερωτηματολογίου (τιμή 20) και η μέγιστη τιμή τους κοντά στο αντίστοιχο ανώτατο όριο (τιμή 80). Συμπερασματικά οι παρατηρήσεις στις κατηγορίες του παράγοντα μορφωτικό επίπεδο πατέρα (εξαιρουμένης της πρώτης κατηγορίας-απόφοιτος δημοτικού) διατρέχουν όλες τις τιμές της κλίμακας μέτρησης του ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ων σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους. Όπως αναφέρθηκε και πριν, η ποιοτική μεταβλητή μορφωτικό επίπεδο πατέρα απαρτίζεται από τις εξής πέντε κατηγορίες : απόφοιτος δημοτικού (N=3), απόφοιτος γυμνασίου (N=17), απόφοιτος λυκείου (N=79), απόφοιτος πανεπιστημίου (N=69) και μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση (N=37).

Πίνακας 9. Μέτρα θέσης και διασποράς για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο πατέρα

	<i>Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη</i>				
	<i>Απόφοιτος Δημοτικού</i>	<i>Απόφοιτος Γυμνασίου</i>	<i>Απόφοιτος Λυκείου</i>	<i>Απόφοιτος Πανεπιστημίου</i>	<i>Μεταπτυχιακή / Διδακτορική Εκπαίδευση</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	4,989	4,725	4,834	4,912	4,721
<i>Διάμεσος</i>	4,933	4,833	4,733	5	4,667
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	0,255	0,655	0,74	0,707	0,687

<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	4,767	2,867	2,7	3,033	3,5
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	5,267	5,467	6,8	6,2	6,167
<i>Μέγεθος Δείγματος</i>	N=3	N=17	N=79	N=69	N=37

Όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 9 οι μέσοι όροι των κατηγοριών δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά μεταξύ τους, παρόλη τη σημαντική διαφορά στα μεγέθη των δειγμάτων (χαρακτηριστικό το μέγεθος δείγματος της πρώτης κατηγορίας που ισούται με 3). Ειδικότερα η κατηγορία απόφοιτος δημοτικού παρουσιάζει μέσο όρο ίσο με 4,989 και τυπική απόκλιση 0,255. Η κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου έχει μέσο όρο 4,725 και τυπική απόκλιση 0,655. Η κατηγορία απόφοιτος λυκείου έχει μέση τιμή 4,834 και τυπική απόκλιση 0,74. Η κατηγορία απόφοιτος πανεπιστημίου έχει μέσο ίσο με 4,912 και τυπική απόκλιση 0,707. Τέλος, η κατηγορία μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση παρουσιάζει μέσο όρο που ισούται με 4,721 και τυπική απόκλιση 0,687. Οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές των κατηγοριών απόφοιτος γυμνασίου, απόφοιτος λυκείου, απόφοιτος πανεπιστημίου και μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις η μία από την άλλη. Στις ελάχιστες τιμές παρατηρείται μία έλλειψη ευρισκόμενων τιμών στην αρχή της κλίμακας μέτρησης, από την τιμή 1 έως την τιμή 2,7 ενώ οι μέγιστες φαίνεται να πλησιάζουν το ανώτατο όριο (τιμή 7). Όσον αφορά την κατηγορία απόφοιτος δημοτικού μικρή σημασία έχει αυτό το μέτρο διασποράς καθώς οι συνολικές παρατηρήσεις στο δείγμα είναι τρεις, δύο εξ αυτών η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για τη μεταβλητή άγχος εξετάσεων όπως βρέθηκαν ανάλογα με τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο μητέρας. Όπως στο μορφωτικό επίπεδο πατέρα, έτσι κι εδώ συναντάμε τις πέντε κατηγορίες, απόφοιτος δημοτικού (N=0), απόφοιτος γυμνασίου (N=9), απόφοιτος λυκείου (N=54), απόφοιτος πανεπιστημίου (N=97) και μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση (N=45). Παρατηρούμε ότι η κατηγορία απόφοιτος δημοτικού δε συγκέντρωσε καμία παρατήρηση, δηλαδή στο δείγμα μας δεν υπήρξε κάποια/ος μαθήτρια/τής της/του οποίας/ου η μητέρα να ήταν απόφοιτος μόλις του δημοτικού.

Πίνακας 10. Μέτρα θέσης και διασποράς για το άγχος εξετάσεων ανάλογα με τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο μητέρας

	<i>Άγχος Εξετάσεων</i>				
	<i>Απόφοιτος Δημοτικού</i>	<i>Απόφοιτος Γυμνασίου</i>	<i>Απόφοιτος Λυκείου</i>	<i>Απόφοιτος Πανεπιστημίου</i>	<i>Μεταπτυχιακή / Διδακτορική Εκπαίδευση</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	.	41,89	42,13	45,21	44,53
<i>Διάμεσος</i>	.	34	41	44	42
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	.	16,714	12,722	13,909	11,214

<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	.	24	20	21	22
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	.	75	72	78	68
<i>Μέγεθος Δείγματος</i>	<i>N=0</i>	<i>N=9</i>	<i>N=54</i>	<i>N=97</i>	<i>N=45</i>

Από τον πίνακα 10 παρατηρούμε ότι οι μέσοι στις τέσσερις κατηγορίες που παρουσιάζουν παρατηρήσεις δε διαφέρουν σημαντικά παρόλη την ανομοιογένεια στα μεγέθη των δειγμάτων. Συγκεκριμένα η κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου έχει μέση τιμή ίση με 41,89 και τυπική απόκλιση 16,714. Η κατηγορία απόφοιτος λυκείου παρουσιάζει μέσο με τιμή 42,13 και τυπική απόκλιση ίση με 12,722. Η κατηγορία απόφοιτος πανεπιστημίου έχει μέσο ίσο με 45,21 και η τυπική της απόκλιση είναι 13,909. Τέλος, η κατηγορία μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση παρουσιάζει μέσο όρο 44,53 και τυπική απόκλιση που ισούται με 11,214. Οι ελάχιστες τιμές και στις τέσσερις κατηγορίες (αντίστοιχη σειρά εμφάνισης 24 , 20 , 21 , 22) είναι αρκετά κοντά ή και ίση (στην κατηγορία απόφοιτος λυκείου) με το κατώτατο όριο. Οι μέγιστες τιμές παρουσιάζουν ποικιλομορφία καθώς στην κατηγορία μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση η αντίστοιχη τιμή βρέθηκε ίση με 68, απομακρυσμένη από το ανώτατο όριο άγχους (80), ενώ οι υπόλοιπες τρεις μέγιστες τιμές πλησιάζουν το όριο αυτό.

Στον παρακάτω πίνακα 11 βρέθηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αναφορικά με τη μεταβλητή μορφωτικό επίπεδο μητέρας. Όπως και στον πίνακα 9 βρέθηκαν τιμές στις τέσσερις από τις συνολικά πέντε κατηγορίες της μεταβλητής. Ειδικότερα, η κατηγορία απόφοιτος δημοτικού είχε μέγεθος δείγματος 0 (N=0) δηλαδή δεν συγκέντρωσε καμία παρατήρηση. Η κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου είχε 9 παρατηρήσεις (N=9). Η κατηγορία απόφοιτος λυκείου είχε μέγεθος δείγματος 54 (N=54). Η κατηγορία απόφοιτος πανεπιστημίου συγκέντρωσε τις περισσότερες παρατηρήσεις (N=97) και τέλος, η κατηγορία μεταπτυχιακή/ διδακτορική εκπαίδευση είχε μέγεθος δείγματος 45 ατόμων (N=45).

Πίνακας 11. Μέτρα θέσης και διασποράς της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

	<i>Απόφοιτος Δημοτικού</i>	<i>Απόφοιτος Γυμνασίου</i>	<i>Απόφοιτος Λυκείου</i>	<i>Απόφοιτος Πανεπιστημίου</i>	<i>Μεταπτυχιακή / Διδακτορική Εκπαίδευση</i>
<i>Μέσος Όρος</i>	.	4,807	4,842	4,836	4,83
<i>Διάμεσος</i>	.	4,933	4,783	4,867	4,733
<i>Τυπική Απόκλιση</i>	.	0,595	0,755	0,702	0,7
<i>Ελάχιστη Τιμή</i>	.	3,467	2,7	2,867	3,333
<i>Μέγιστη Τιμή</i>	.	5,467	6,8	6,267	6,267
<i>Μέγεθος Δείγματος</i>	N=0	N=9	N=54	N=97	N=45

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11, οι μέσοι όροι και των τεσσάρων κατηγοριών (εκτός αυτής με το μηδενικό μέγεθος δείγματος, απόφοιτος δημοτικού) είναι πολύ κοντά. Συγκεκριμένα στην κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου ο μέσος όρος είναι 4,807 με τυπική απόκλιση 0,595. Στην κατηγορία απόφοιτος λυκείου ο μέσος ισούται με 4,842 με τυπική απόκλιση ίση με 0,755. Στην κατηγορία απόφοιτος πανεπιστημίου ο μέσος βρέθηκε ίσος με 4,836 έχοντας τυπική απόκλιση 0,702. Τέλος στη μεταπτυχιακή/ διδακτορική η μέση τιμή ισούται με 4,83 με τυπική απόκλιση 0,7. Στην κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου παρατηρούμε μικρή διασπορά των παρατηρήσεων, με ελάχιστη τιμή την 3,467 και μέγιστη την 5,467, γεγονός που οφείλεται στο μικρό μέγεθος δείγματος (N=9). Στις υπολειπόμενες τρεις κατηγορίες οι ελάχιστες τιμές τους είναι κοντινές, παραλείποντας τιμές από το 1 έως το 2,6 στην κλίμακα μέτρησης του ερωτηματολογίου. Οι αντίστοιχες μέγιστες τιμές τους πλησιάζουν αρκετά το ανώτατο όριο (τιμή 7).

4.3. Επαγωγική στατιστική – Συσχετίσεις και σχέσεις αιτιότητας

Σε αυτό το στάδιο της στατιστικής ανάλυσης γίνεται ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων. Παρουσιάζονται και αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Σε κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα, άρα και στον αντίστοιχο στατιστικό έλεγχο, αρχικά εξετάστηκαν τα κριτήρια για την εφαρμογή του παραμετρικού ή μη παραμετρικού τεστ, ακολούθησε η κύρια ανάλυση και τέλος σε όποια περίπτωση κρίθηκε απαραίτητο διενεργήθηκαν επιπλέον μετέπειτα έλεγχοι (post hoc test).

Ερευνητικό Ερώτημα 1.

«Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου και το επίπεδο του άγχους εξετάσεων;»

Από το ερευνητικό ερώτημα 1 προκύπτουν δύο ποσοτικές μεταβλητές. Το άγχος εξετάσεων και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών. Ο σκοπός του ερωτήματος είναι η διερεύνηση της συσχέτισης ή της απουσίας αυτής των δύο μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος ($N=205$). Αρχικά έγινε έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών με το τεστ Shapiro-Wilk. Το άγχος εξετάσεων παρουσίασε μη κανονική κατανομή, με το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,001$ να είναι μικρότερο του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=0,05$ ($p<\alpha$). Η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασε κανονική κατανομή των τιμών τους με το τεστ Shapiro-Wilk να έχει επίπεδο σημαντικότητας $p=0,673$ μεγαλύτερο του $0,05$ ($p>\alpha$). Λόγω της μη κανονικότητας και των δύο κατανομών η κύρια ανάλυση για τη σχέση των μεταβλητών προχώρησε με το μη-παραμετρικό τεστ Spearman (δείκτης rho). Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Πίνακας 12. Συσχέτιση μεταξύ του άγχους εξετάσεων και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη		
Άγχος Εξετάσεων		
	Spearman's rho	-0,378

Από τον πίνακα 12, όπου παρουσιάζεται ο συντελεστής συσχέτισης Spearman όπως και το επίπεδο σημαντικότητας του τεστ, γίνεται αντιληπτό ότι το άγχος εξετάσεων και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζονται. Ο δείκτης Spearman ($\rho = -0,378$) υποδεικνύει την ύπαρξη μιας αρνητικής, μέτριας συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Ειδικότερα, οι μαθήτριες/ές με υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων παρουσιάζουν ασθενέστερη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και οι μαθήτριες/ές με χαμηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων παρουσιάζουν αυξημένη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη. Η γραμμικότητα της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών και το αρνητικό πρόσημό της επιβεβαιώνεται από το διάγραμμα διασποράς/σκεδασμού (παρατίθεται στο παράρτημα). Τέλος, με $p\text{-τιμή} = 2,2078 \cdot 10^{-8}$ να βρίσκεται κατά πολύ μικρότερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας 0,05 ($p\text{-τιμή} < \alpha$) συμπεραίνουμε ότι η σχέση γραμμικότητας των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική. [$\rho = -0,378$, $p = 2,2078 \cdot 10^{-8} < \alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 2.

«Διαφοροποιείται το επίπεδο άγχους εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου ανάλογα με το φύλο τους;»

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα υπάρχουν δύο μεταβλητές. Η μεταβλητή άγχος εξετάσεων ως εξαρτημένη ποσοτική και η μεταβλητή φύλο ως ανεξάρτητη, ποιοτική (μη διατακτική) με δύο κατηγορίες, τα αγόρια και τα κορίτσια. Για το άγχος εξετάσεων της πρώτης κατηγορίας (αγόρια) και της δεύτερης (κορίτσια) διερευνήθηκε η κανονικότητα των κατανομών αναφορικά με τα επίπεδα άγχους που παρουσιάζουν στις εξετάσεις. Το τεστ Shapiro-Wilk για τα αγόρια με $p\text{-τιμή} = 0,003$ μικρότερη του $\alpha = 0,05$ ($p\text{-τιμή} < \alpha$) υποδηλώνει τη μη κανονικότητα της κατανομής ενώ για τα κορίτσια με $p\text{-τιμή} = 0,146$ μεγαλύτερη του $\alpha = 0,05$ ($p\text{-τιμή} > \alpha$) μας δείχνει την κανονικότητα της κατανομής τους. Σε επίπεδο $>3IQRs$ δε βρέθηκαν έκκεντρες

και ακραίες τιμές και ελέγχθηκε επίσης η ομοιογένεια των διακυμάνσεων των κατανομών με το τεστ Homogeneity of Variances, που με p-τιμή ίση με 0,309, μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας, επιβεβαίωσε την ομοιογένειά τους. (p τιμή $> \alpha$). Η ύπαρξη μη κανονικότητας στη μία εκ των δύο κατανομών μας οδήγησε στη χρήση του μη-παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U. Στον παρακάτω πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Πίνακας 13. Σχέση αιτιότητας μεταξύ του άγχους εξετάσεων και του παράγοντα φύλο

		Άγχος Εξετάσεων
Φύλο	Mann-Whitney U	3624
	Wilcoxon W	7810
	Z	-3,705
	p-τιμή (2-tailed)	0,00021

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 13 το επίπεδο σημαντικότητας του τεστ είναι αρκετά χαμηλό και ισούται με 0,00021. Η τιμή αυτή είναι μικρότερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (p τιμή $< \alpha$) γεγονός που μας οδηγεί να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0) της ισότητας των μέσων όρων του άγχους εξετάσεων των δύο κατηγοριών. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ο μέσος όρος (για το άγχος εξετάσεων) των κοριτσιών διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των αγοριών. Παρατηρώντας τις μέσες τιμές στα δείγματα που λάβαμε, είναι αισθητή η διαφορά με την μέση τιμή των κοριτσιών να είναι μεγαλύτερη. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια έχουν εμφανώς περισσότερο άγχος εξετάσεων από τα αγόρια, άρα το φύλο ως ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεάζει το άγχος εξετάσεων ως εξαρτημένη. Με την ύπαρξη μιας σχέσης αιτιότητας ως δεδομένο, μετρήσαμε στη συνέχεια το μέγεθος της επίδρασης (effect size) που ασκεί ο παράγοντας φύλο στο επίπεδο του άγχους εξετάσεων. Αρχικά με τον δείκτη cohen's d οποίος βρέθηκε να είναι -0,52944 και στη συνέχεια με τον δείκτη Hedge's g που λειτουργεί διορθωτικά στον προηγούμενο για

μικρότερα δείγματα. Ο δείκτης Hedge's g βρέθηκε να ισούται με -0,528 (μονάδα μέτρησης sd) ο οποίος δηλώνει ένα μέτριο προς μεγάλο μέγεθος επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, στην εξαρτημένη. [U=3624, p=0,00021<α]

Ερευνητικό Ερώτημα 3.

«Διαφοροποιείται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου ανάλογα με το φύλο τους;»

Στο ερευνητικό ερώτημα τρία εξερευνήσαμε αν η εξαρτημένη ποσοτική μεταβλητή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, επηρεάζεται από την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο (ποιοτική, μη διατακτική). Για τις δύο κατηγορίες του φύλου (αγόρια, κορίτσια) εξετάσαμε σε αρχικό στάδιο την κανονικότητα των κατανομών τους όσον αφορά την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη. Μέσω του τεστ Shapiro-Wilk για τα αγόρια βρέθηκε p-τιμή ίση με 0,951 και για τα κορίτσια η αντίστοιχη ήταν 0,412. Και στις δυο περιπτώσεις το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (p-τιμή>α) γεγονός που μας δείχνει την κανονικότητα και των δύο κατανομών. Έπειτα ελέγχθηκαν οι κατανομές για την ύπαρξη έκκεντρων τιμών σε επίπεδο μεγαλύτερο από 2,2*IQRs (μέσω του EXCEL) και διαπιστώθηκε η απουσία τους τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια καθώς και η απουσία των ακραίων τιμών (>3IQRs). Συνδυαστικά και με το αποτέλεσμα του τεστ Levene's για ίσες διακυμάνσεις που έδωσε ως αποτέλεσμα p-τιμή ίση με 0,986, δηλαδή μεγαλύτερη του 0,05 (p-τιμή>α άρα δεχόμαστε την ισότητα των διασπορών των κατανομών, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διακυμάνσεις), επιλέχθηκε η χρήση του παραμετρικού t-test for Independent Samples. Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 14. Σχέση αιτιότητας αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τον παράγοντα φύλο

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη	
t	0,351
β.ε.	203

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 14 το επίπεδο σημαντικότητας (p -τιμή=0,726) είναι μεγαλύτερο από το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Με αυτό ως δεδομένο, η μηδενική υπόθεση (H_0) της ισότητας των δύο μέσων τιμών στα γκρουπ (αγόρια/κορίτσια) δεν μπορεί να απορριφθεί. Δεχόμαστε λοιπόν την ισότητα και δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο γκρουπ για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη. Συμπερασματικά, η μεταβλητή φύλο δεν ασκεί κάποια επίδραση στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών. [$t(203)=0,351$, $p>\alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 4.

«Διαφοροποιείται το επίπεδο άγχους εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου ανάλογα με τη σχολική τάξη (Α', Β', Γ' Λυκείου)»

Μέσω του ερευνητικού ερωτήματος που προηγείται διακρίνονται δύο μεταβλητές. Η ποσοτική εξαρτημένη μεταβλητή, το άγχος εξετάσεων και η ποιοτική (διατακτική) ανεξάρτητη μεταβλητή, η σχολική τάξη που αποτελείται από τρεις κατηγορίες (Α', Β' και Γ' Λυκείου). Για τις τρεις κατηγορίες που ειρώθηκαν έγινε με το τεστ Shapiro-Wilk ο έλεγχος για την κανονικότητα των κατανομών τους. Για την Α' Λυκείου βρέθηκε η p -τιμή ίση με 0,803 (p -τιμή $>\alpha$) φανερώνοντας κανονικότητα της κατανομής, για την Β' Λυκείου η p -τιμή ισούται με 0,007 (p -τιμή $<\alpha$) και για την Γ' Λυκείου p -τιμή=0,028 (p -τιμή $<\alpha$) καθιστώντας τις δύο τελευταίες κατανομές μη κανονικές. Ακόμη δε βρέθηκαν έκκεντρες καθώς και ακραίες τιμές για καμία από τις κατηγορίες σε επίπεδο $>3 \cdot IQRs$ και από το Test of Homogeneity of Variance επιβεβαιώθηκε η ομοιογένεια των διασπορών των κατανομών (με p -τιμή=0,456 $>0,05$). Με τα παραπάνω δεδομένα επιλέχθηκε η χρήση του μη παραμετρικού Kruskal Wallis test. Στον πίνακα 15 παρατίθενται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Πίνακας 15. Σχέση αιτιότητας μεταξύ του άγχους εξετάσεων και του παράγοντα σχολική τάξη

	<i>Άγχος Εξετάσεων</i>
<i>Kruskal-Wallis H</i>	4,027
<i>β.ε.</i>	2
<i>p-τιμή (2-tailed)</i>	0,134

Από τον πίνακα 15 μπορούμε βασιζόμενοι στην p-τιμή που ισούται με 0,134 να συμπεράνουμε ότι η σχολική τάξη δεν επηρεάζει το επίπεδο του άγχους εξετάσεων. Με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας να έχει οριστεί στο 0,05 , η p-τιμή βρίσκεται μεγαλύτερη του, άρα η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων στις τρεις κατηγορίες (Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου) γίνεται αποδεκτή. [$H(2)=4,027$, $p>\alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 5.

«Διαφοροποιείται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου ανάλογα με τη σχολική τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου)»

Η ποσοτική μεταβλητή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και η ποιοτική, διατάξιμη μεταβλητή σχολική τάξη (με τρία γκρουπ) είναι οι μεταβλητές του ερευνητικού ερωτήματος 5. Για την απόφαση μεταξύ παραμετρικού και μη παραμετρικού τεστ διενεργήθηκαν τρεις έλεγχοι. Ο έλεγχος κανονικότητας, η ύπαρξη ακραίων τιμών και η ομοιογένεια των διασπορών των κατανομών για κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες, δηλαδή τα δείγματα στις τρεις σχολικές τάξεις. Και στα τρία γκρουπ (Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου) το Shapiro-Wilk test μας επιτρέπει να θεωρήσουμε τις κατανομές κανονικές αφού αντίστοιχα για κάθε τάξη η p-τιμή βρέθηκε μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας. Συγκεκριμένα για την Α΄ Λυκείου η p-τιμή ισούται με 0,232 , για την Β΄ Λυκείου p-τιμή=0,486 και για την Γ΄ Λυκείου η p-τιμή είναι ίση με 0,337. Μέσω του ελέγχου στο EXCEL σε επίπεδο μεγαλύτερο των 2,2IQRs επιβεβαιώθηκε η απουσία των έκκεντρων τιμών και για τα τρία σχολικά γκρουπ. Με την ανάλυση για τις ακραίες τιμές στο SPSS επιβεβαιώθηκε και η

απουσία των ακραίων τιμών σε επίπεδο μεγαλύτερο των 3IQRs. Τέλος το Test of Homogeneity of Variances με p-τιμή ίση με 0,407, μεγαλύτερη του 0,05 ήταν θετικό για την ύπαρξη της ομοιογένειας των διασπορών ανάμεσα στις κατανομές. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, κρίθηκε κατάλληλη η διενέργεια του παραμετρικού τεστ One Way ANOVA. Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματά του.

Πίνακας 16. Σχέση αιτιότητας μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και του παράγοντα σχολική τάξη

<i>Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη</i>	
<i>F</i>	0,794
<i>β.ε.</i>	2
<i>p-τιμή</i>	0,453

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η p-τιμή του τεστ (p-τιμή=0,453) είναι εμφανώς μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Έτσι η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων των τριών κατηγοριών (Α', Β', Γ' Λυκείου) δεν απορρίπτεται, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή σχολική τάξη δεν επιδρά στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών. [$F(2,202)=0,794$, $p>\alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 6.

«Επηρεάζεται το άγχος εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα;»

Στο ερευνητικό ερώτημα 6 εξετάζεται το αν διαφοροποιείται το άγχος εξετάσεων ως ποσοτική εξαρτημένη μεταβλητή από το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα ως ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή. Το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα είναι διατακτική μεταβλητή και αποτελείται από πέντε κατηγορίες με σειρά εμφάνισης απόφοιτος δημοτικού, απόφοιτος γυμνασίου, απόφοιτος λυκείου, απόφοιτος πανεπιστημίου και μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση. Για τις πέντε αυτές κατηγορίες έγινε σε

πρώτο στάδιο της ανάλυσής μας ο έλεγχος της κανονικότητας και βρέθηκαν p-τιμή για απόφοιτος δημοτικού ίση με 0,915, p-τιμή για απόφοιτος γυμνασίου ίση με 0,095, p-τιμή για απόφοιτος λυκείου ίση με 0,221, p-τιμή για απόφοιτος πανεπιστημίου ίση με 0,025 και p-τιμή για μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση ίση με 0,065. Σε όλα τα γκρουπ, εξαιρουμένου του απόφοιτος πανεπιστημίου βρέθηκε η p-τιμή μεγαλύτερη του 0,05 υποδεικνύοντας ότι μπορούμε να τις θεωρήσουμε ως κανονικές κατανομές. Κάτι το οποίο δεν ισχύει για το γκρουπ απόφοιτος πανεπιστημίου όπου η μικρότερη του 0,05 p-τιμή που εντοπίστηκε καθιστά την κατανομή μη κανονική. Ακολούθησε η αναζήτηση των έκκεντρων και ακραίων τιμών μέσω του SPSS σε επίπεδο μεγαλύτερο των 3IQRs και διαπιστώθηκε η απουσία τους για όλες τις κατηγορίες και επιβεβαιώθηκε μέσω του τεστ Homogeneity of Variances η ομοιογένεια των διακυμάνσεων σε αυτά τα πέντε γκρουπ. Με την κατανομή του γκρουπ απόφοιτος πανεπιστημίου να βρίσκεται ως μη κανονική, η κύρια ανάλυση έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17. Σχέση αιτιότητας ανάμεσα στο άγχος εξετάσεων και στον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο πατέρα.

	<i>Άγχος Εξετάσεων</i>
<i>Kruskal-Wallis H</i>	3,776
<i>β.ε.</i>	4
<i>p-τιμή (2-tailed)</i>	0,437

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι η p-τιμή ισούται με 0,437. Η τιμή αυτή είναι κατά πολύ μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας 0,05 ($p\text{-τιμή} > \alpha$). Αυτό το γεγονός μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων των πέντε κατηγοριών δεν μπορεί να απορριφθεί. Γίνεται κατανοητό ότι οι μέσες τιμές των γκρουπ δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά όσον αφορά το επίπεδο τους άγχους εξετάσεων άρα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των

μαθητριών/ων δεν ασκεί επίδραση στο άγχος εξετάσεων που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά. [$H(4)=3,776$, $p>\alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 7.

«Επηρεάζεται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα;»

Επιδίωξη του ερευνητικού ερωτήματος 7 είναι η διερεύνηση της σχέσης αιτιότητας μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητριών/ών και του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα τους. Στον έλεγχο αυτό ως εξαρτημένη ποσοτική μεταβλητή θεωρήθηκε η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και ως ανεξάρτητη ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή το μορφωτικό επίπεδο πατέρα. Όπως αναφέρθηκε και στο ερευνητικό ερώτημα 6, το μορφωτικό επίπεδο πατέρα αποτελείται από πέντε κατηγορίες. Ελέγχθηκαν τα κριτήρια για την εφαρμογή παραμετρικού ή μη τεστ και για τις πέντε εξ αυτών. Ειδικότερα, όσον αφορά την κανονικότητα των κατανομών, με το Shapiro-Wilk test βρέθηκαν τα εξής: η κατηγορία απόφοιτος δημοτικού παρουσιάζει κανονική κατανομή αφού η p -τιμή=0,637 είναι μεγαλύτερη του 0,05, η κατηγορία απόφοιτος γυμνασίου παρουσιάζει μη κανονική κατανομή με p -τιμή=0,044 ($0,044<0,05$), η κατηγορία απόφοιτος λυκείου έχει κανονική κατανομή με p -τιμή=0,581 ($0,581>0,05$), η κατηγορία απόφοιτος πανεπιστημίου παρουσιάζει επίσης κανονική κατανομή εμφανίζοντας p -τιμή=0,076 ($0,076>0,05$) και τέλος η κατηγορία μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει κανονική κατανομή καθώς η p -τιμή βρέθηκε να ισούται με 0,404 ($0,404>0,05$). Το επόμενο κριτήριο που εξετάστηκε ήταν οι έκκεντρες και οι ακραίες τιμές όπου δεν υπήρξαν σε κανένα από τα πέντε δείγματα των γκρουπ (σε επίπεδο $>3IQRs$, σε ανάλυση στο EXCEL). Ο τελευταίος έλεγχος πριν τη διεξαγωγή του τεστ, ο έλεγχος των διασπορών των κατανομών με το τεστ Homogeneity of Variances δεν ήταν δυνατόν να γίνει με ακρίβεια λόγω της πρώτης κατηγορίας που έχει μόνο τρεις παρατηρήσεις ως μέγεθος δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα τρία αυτά κριτήρια, κρίθηκε κατάλληλη η διεξαγωγή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis. Στον πίνακα 18 παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Πίνακας 18. Σχέση αιτιότητας μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και του παράγοντα μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

<i>Kruskal-Wallis H</i>	<i>3,271</i>
<i>β.ε.</i>	<i>4</i>
<i>p-τιμή</i>	<i>0,514</i>

Στον παραπάνω πίνακα ως πληροφορίες διατίθενται οι εξής: η τιμή του στατιστικού τεστ Kruskal-Wallis να ισούται με 3,271 και οι βαθμοί ελευθερίας του τεστ να είναι 4. Η p-τιμή βρέθηκε ίση με 0,514. Είναι μια τιμή μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας α που έχει οριστεί ως 0,05. Με αυτήν την πληροφορία η μηδενική υπόθεση (H_0) διατηρείται ως αληθής, δηλαδή μπορούμε να ισχυριστούμε την ισότητα των μέσων αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου πατέρα. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους αυτούς άρα συμπεραίνουμε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών δε διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο που έχει ο πατέρας τους. [$H(4)=3,271$, $p>\alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 8.

«Επηρεάζεται το άγχος εξετάσεων ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας;»

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα υπάρχουν δύο μεταβλητές. Ως εξαρτημένη ποσοτική θα εξεταστεί η μεταβλητή άγχος εξετάσεων και ως ανεξάρτητη μεταβλητή η διατάξιμη μορφωτικό επίπεδο μητέρας. Όπως το μορφωτικό επίπεδο πατέρα έτσι και το μορφωτικό επίπεδο μητέρας των μαθητριών/ών αποτελείται από συνολικά πέντε γκρουπ τα οποία είναι τα εξής: απόφοιτος δημοτικού, απόφοιτος γυμνασίου, απόφοιτος λυκείου, απόφοιτος πανεπιστημίου και μεταπτυχιακή/διδαστορική εκπαίδευση, με τη σειρά που συναντώνται και στο ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η απουσία παρατηρήσεων όμως στο πρώτο γκρουπ (απόφοιτος δημοτικού) οδήγησε στο να γίνει η στατιστική ανάλυση λαμβάνοντας

υπόψη τις τέσσερις υπολειπόμενες κατηγορίες. Για αυτές τις κατηγορίες, αρχικά εξετάσαμε την κανονικότητα των κατανομών τους με το τεστ Shapiro-Wilk. Τα αποτελέσματα αυτού του τεστ έδειξαν την κατανομή του γκρουπ απόφοιτος γυμνασίου να έχει κανονική κατανομή με p -τιμή=0,12 μεγαλύτερη του 0,05. Το ίδιο αποτέλεσμα είχαμε και για το γκρουπ απόφοιτος λυκείου, που παρουσίασε p -τιμή ίση με 0,191 και μεγαλύτερη του 0,05. Στο γκρουπ απόφοιτος πανεπιστημίου η κατανομή δεν μπορεί να θεωρηθεί κανονική καθώς η p -τιμή εμφανίστηκε μικρότερη του 0,05 και ίση με 0,019. Τέλος για το γκρουπ μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση η κατανομή βρέθηκε κανονική με p -τιμή 0,563 μεγαλύτερη του 0,05. Το επόμενο κριτήριο που εξετάστηκε ήταν οι έκκεντρες και οι ακραίες τιμές που απουσίασαν σε επίπεδο μεγαλύτερο των 3IQRs. Τέλος η ανάλυση για την ισότητα των διασπορών μέσω του τεστ Homogeneity of Variances έδειξε την ομοιογένεια των τεσσάρων διακυμάνσεων με p -τιμή ίση με 0,267, μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια ακολούθησε η κύρια ανάλυση με το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Τα αποτελέσματα δίνονται στο πίνακα 19.

Πίνακας 19. Σχέση αιτιότητας ανάμεσα στο άγχος εξετάσεων και τον παράγοντα μορφωτικό επίπεδο μητέρας

	<i>Άγχος Εξετάσεων</i>
<i>Kruskal-Wallis H</i>	2,518
<i>β.ε.</i>	3
<i>p-τιμή</i>	0,472

Η τιμή του στατιστικού τεστ Kruskal-Wallis ισούται με 2,518 , παρουσιάζοντας 3 βαθμούς ελευθερίας. Η αντίστοιχη p -τιμή βρέθηκε 0,472. Με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας ορισμένο στο 5% ($\alpha=0,05$) η μηδενική υπόθεση της ισότητας των τεσσάρων μέσων του επιπέδου του άγχους εξετάσεων διατηρείται ως αληθής. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους

μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επηρεάζει το άγχος εξετάσεων που εμφανίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές.

[$H(3)=2,518$, $p>\alpha$]

Ερευνητικό Ερώτημα 9.

«Επηρεάζεται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μαθητριών/ών Γενικού Λυκείου από το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας;»

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα έχει ως στόχο να διερευνήσει το αν διαφοροποιείται η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών ως ποσοτική ανεξάρτητη μεταβλητή, από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ως ανεξάρτητη ποιοτική και διατακτική μεταβλητή. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η μεταβλητή που αφορά το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας αποτελείται από πέντε συνολικά κατηγορίες, όμως η έλλειψη παρατηρήσεων στο γκρουπ απόφοιτος δημοτικού, μας οδηγεί στη διεξαγωγή του ελέγχου με τις τέσσερις τελευταίες εξ αυτών. Οι κατηγορίες αυτές είναι απόφοιτος γυμνασίου, απόφοιτος λυκείου, απόφοιτος πανεπιστημίου και μεταπτυχιακή/διδασκαλική εκπαίδευση. Ως πρώτο κριτήριο που πρέπει να πληρείται για την εφαρμογή ενός παραμετρικού τεστ, ελέγχθηκαν οι κατανομές για κάθε κατηγορία ξεχωριστά και συγκεκριμένα η κανονικότητα αυτών με το τεστ Shapiro-Wilk. Όλες οι κατανομές βρέθηκαν κανονικές με p -τιμές $>0,05$. Ειδικότερα η p -τιμή για το γκρουπ απόφοιτος γυμνασίου βρέθηκε ίση με 0,162, για το γκρουπ απόφοιτος λυκείου ίση με 0,8, για το γκρουπ απόφοιτος πανεπιστημίου ίση με 0,551 και για το γκρουπ μεταπτυχιακή/διδασκαλική εκπαίδευση ίση με 0,744. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη έκκεντρων τιμών στο EXCEL σε επίπεδο $>2,2IQRs$. Καμία έκκεντρη τιμή δε βρέθηκε και για τις τέσσερις κατηγορίες, συμπερασματικά δεν υπήρξαν και ακραίες τιμές σε επίπεδο μεγαλύτερο των $3IQRs$. Τελευταίο κριτήριο που ελέγχθηκε ήταν αυτό για την ισότητα των διασπορών των κατηγοριών με το τεστ Homogeneity of Variances. Με p -τιμή $=0,716$ μπορούμε να ισχυριστούμε την ομοιογένειά τους. Ακολούθησε η κύρια ανάλυση του ελέγχου για το αν η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και με την απουσία ακραίων τιμών, την ισότητα των διακυμάνσεων και την κανονικότητα των κατανομών και στις τέσσερις κατηγορίες κρίθηκε κατάλληλο το παραμετρικό τεστ

One Way ANOVA. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρίσκονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 20. Σχέση αιτιότητας ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και το μορφωτικό επίπεδο μητέρας

<i>Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη</i>	
<i>F</i>	0,007
<i>β.ε.</i>	3
<i>p-τιμή</i>	0,999

Η τιμή του στατιστικού τεστ βρέθηκε $F=0,007$ με τους αντίστοιχους βαθμούς ελευθερίας να είναι 3. Η *p*-τιμή του ελέγχου ισούται με 0,999. Συγκριτικά με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, η *p*-τιμή βρίσκεται μεγαλύτερη άρα η μηδενική υπόθεση που αναφέρεται στην ισότητα των μέσων τιμών των κατηγοριών για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να απορριφθεί.

Συμπερασματικά το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας δεν ασκεί επίδραση στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών. [$F(3,201)=0,007$, $p>\alpha$]

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση-συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήσαμε ήταν να ερευνήσουμε αν η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αυτή εκτιμάται μέσω του ερωτηματολογίου αυτοαναφορών TEIQue-SF και το άγχος εξετάσεων, όπως αυτό μετريέται μέσω της κλίμακας TAI, των μαθητριών/ών γενικού λυκείου σχετίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, θέλαμε να ελέγξουμε αν οι παραπάνω μεταβλητές διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων, τη σχολική τάξη καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται αρνητικά με το άγχος εξετάσεων, το γυναικείο φύλο σχετίζεται θετικά με το άγχος εξετάσεων, ενώ οι υπόλοιπες

μεταβλητές (σχολική τάξη, μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας) δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση ούτε με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ούτε με το άγχος εξετάσεων. Επιπλέον βρέθηκε ότι το φύλο δεν σχετίζεται με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι μελέτες σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό γενικού λυκείου είναι αρκετά περιορισμένες, παρά τα θέματα που ανακύπτουν τόσο από την ιδιότητα μαθήτρια/ής γενικού λυκείου, όσο και από την εξελικτική ηλικιακή ομάδα της όψιμης εφηβείας στην οποία εντάσσονται.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να προσθέσει εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα στις υπάρχουσες βιβλιογραφικές γνώσεις σχετικά με ερωτήματα που αφορούν ένα «σκληρά εργαζόμενο» τμήμα των νέων, σε ένα ιδιαίτερο και μεταβατικό στάδιο της ύπαρξής τους. Η προσωπική μου εμπλοκή ως εκπαιδευτικός σε γενικό λύκειο λειτούργησε ως κίνητρο για να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο δείγμα μελέτης, ελπίζοντας τα όποια ευρήματα να μελετηθούν ευρύτερα, να τεθούν επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα και να στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στις μαθήτριες και τους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων, τις αγωνίες και τους αγώνες τους. Όπως έχει αναφερθεί, κάθε εκπαιδευτική έρευνα εκτός από τη συνεισφορά στην ανάπτυξη της θεωρίας και τη διερεύνηση φαινομένων που κατά την άποψή μας παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει ως στόχο να συμβάλλει στην ανάπτυξη περισσότερο αποτελεσματικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων (Nemoto & Beglar, 2014). Θα ήταν, επομένως, ευχής έργο αν, όσοι παίρνουν αποφάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική, λάβουν σοβαρά υπόψη τα πορίσματα των ερευνών της επιστημονικής κοινότητας στον σχεδιασμό της πολιτικής τους.

5.1 Άγχος εξετάσεων και αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος εξετάσεων των μαθητριών/ών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο δείκτης Spearman ($\rho = -0,378$) ανάμεσα στις δύο προς εξέταση μεταβλητές υποδεικνύει την ύπαρξη μιας αρνητικής, μέτριας, συσχέτισης. Με p -τιμή $= 2,2078 \cdot 10^{-8}$ η οποία βρέθηκε κατά πολύ μικρότερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας 0,05 (p -τιμή $< \alpha$) συμπεραίνουμε ότι η σχέση γραμμικότητας των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική [$\rho = -0,378$, $p = 2,2078 \cdot 10^{-8} < \alpha$].

Υπάρχουν, λοιπόν, επαρκή στοιχεία στο δείγμα μας για να υποστηρίξουμε ότι οι μαθήτριες/ές με υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων παρουσιάζουν ασθενέστερη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη ενώ οι μαθήτριες/ές με χαμηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων παρουσιάζουν αυξημένη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα συμφωνούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν (Παπαδόπουλος, Φ., 2018. Βάσιου, Α., 2015), αν και η συγκεκριμένη συσχέτιση, η οποία αφορά ελληνικό μαθητικό πληθυσμό λυκείου, δεν έχει ερευνηθεί στο παρελθόν σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε. Παρόλο που οι έρευνες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το δείγμα, καθώς και ως προς τα ερευνητικά εργαλεία με τα οποία αποτυπώνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος γενικά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο εφόσον βασικό γνώρισμα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα αντίληψης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Goleman, 1995. Bar-On, 1997. Mayer & Salovey, 1997).

Τα αποτελέσματά μας για αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος εξετάσεων και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη συμφωνούν επίσης με έρευνες οι οποίες εξετάζουν διαφορετικές παραμέτρους του άγχους και διεξήχθησαν σε άλλες χώρες, με διαφορετικά ενδεχομένως σχολικά και εξεταστικά πλαίσια (Miri & Bourang, 2007. Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006. Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002. Cejudo et al., 2018. Sánchez-Álvarez et al., 2016. Zeidne et al., 2016). Παρόλο που δεν μπορεί να υποστηριχθεί μία αιτιακή σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το χαμηλότερο επίπεδο άγχους εξετάσεων, αν αποδεχτούμε ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εκτιμούν για τον εαυτό τους ότι διαθέτουν καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών και αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και ανησυχίας (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005. Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002. Schutte et al., 1998. όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, Μ., 2006), μπορούμε να θεωρήσουμε ότι διαθέτουν τους τρόπους για να ρυθμίσουν αποτελεσματικά τη διάθεσή τους (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer 1999) ακόμα και σε συνθήκες εξετάσεων.

5.2. Άγχος εξετάσεων και φύλο

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ο μέσος όρος για το άγχος εξετάσεων των κοριτσιών διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από τον αντίστοιχο των αγοριών [$U=3624$, $p=0,00021<\alpha$]. Τα κορίτσια του δείγματος έχουν εμφανώς περισσότερο άγχος εξετάσεων από τα αγόρια, άρα το φύλο ως ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεάζει το άγχος εξετάσεων ως εξαρτημένη. Με την ύπαρξη μιας σχέσης αιτιότητας ως δεδομένο, μετρήσαμε στη συνέχεια το μέγεθος της επίδρασης (effect size) που ασκεί ο παράγοντας φύλο στο επίπεδο του άγχους εξετάσεων. Αρχικά με τον δείκτη cohen's d οποίος βρέθηκε να είναι $-0,52944$ και στη συνέχεια με τον δείκτη Hedge's g που λειτουργεί διορθωτικά στον προηγούμενο για μικρότερα δείγματα. Ο δείκτης Hedge's g βρέθηκε να ισούται με $-0,528$ (μονάδα μέτρησης sd) ο οποίος δηλώνει ένα μέτριο προς μεγάλο μέγεθος επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, στην εξαρτημένη μεταβλητή του άγχους εξετάσεων.

Τα αποτελέσματα συνάδουν με την κύρια κατεύθυνση που παρατηρείται στις σχετικές έρευνες τόσο σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Μαντά, 2019. Κοκκέβη κ. ά., 2016. Λαζαράτου κ. ά, 2013) όσο και σε διεθνές επίπεδο (McLean & Anderson, 2009. Mellanby & Zimdars, 2011. Van Oort et al., 2009. Putwain, 2008. Putwain & Daly, 2014. Aydın, 2017. Sung & Chao, 2015), καθώς και με τις σχετικές έρευνες σε μεγαλύτερο ηλικιακά και με άλλα χαρακτηριστικά, φοιτητικό πληθυσμό (Farooqi, Ghani & Spielberger, 2012. Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni, Bono, 2016. Lowe, 2015).

Φαίνεται ότι πέρα από τους αιτιολογικούς παράγοντες στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (McLean & Anderson, 2009. Zalta, & Chambless, 2012) οι οποίοι οδηγούν τα κορίτσια σε αυξημένο άγχος εξετάσεων, οι νέες απαιτήσεις που αποδίδονται στο φύλο στην οικονομική ζωή προσδίδουν στα κορίτσια μεγαλύτερο άγχος εξετάσεων, αφού οι εξετάσεις νομιμοποιούν κατά κάποιον τρόπο την κατανομή σε επαγγελματικούς ρόλους. Οι απαιτήσεις που εγείρονται προς τα κορίτσια για σπουδές σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη δυσκολία των γυναικών να βρουν εργασία, ίσως μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της μεγαλύτερης ανησυχίας που προκαλούν οι σχολικές εξετάσεις στις μαθήτριες.

5.3. Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών του δείγματός μας δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο τους. Η μηδενική υπόθεση (H_0) της ισότητας των δύο μέσων τιμών στα γκρουπ (αγόρια/κορίτσια) δεν μπορεί να απορριφθεί. Δεχόμαστε λοιπόν την ισότητα και δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο γκρουπ στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη. Συμπερασματικά, η μεταβλητή φύλο δεν ασκεί κάποια επίδραση στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών. [$t(203)=0,351$, $p>\alpha$].

Παρόλο που πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες σε μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη οι οποίες αποδεικνύουν ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερο σκορ από τα αγόρια, (Βουτηρά, 2009. Brackett & Mayer, 2003. Ciarrochi et al., 2000. Deary et al., 2007. Petrides & Furnham, 2001. Harrod & Scheer, 2005. Downey et al., 2008. Sen et al., 2020), τα ευρήματα άλλων ερευνών σε ανάλογο πληθυσμό κινούνται σε διαφορετική κατεύθυνση (Feng, Kong et al., 2012. Joseph & Newman, 2010. Hunt & Evans, 2004. Παπαδόπουλος, 2018) αποδίδοντας στα δυο φύλα την ίδια επίδοση συναισθηματικής νοημοσύνης. Ορισμένες φορές, οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα εντοπίζονται σε επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ή σε κάποιες συναισθηματικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2005).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεχτικοί με την ερμηνεία της μεταβλητής του φύλου ως αιτιολογικό παράγοντα υψηλής «συναισθηματικότητας», εφόσον το φύλο πάντα συνδέεται με κοινωνικές κατασκευές ως προς τον ρόλο του και λειτουργεί σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις με άλλους παράγοντες (Fernandez-Berrocal et al., 2012). Επιπλέον φαίνεται ότι η διαφοροποίηση των κοινωνικών αντιλήψεων για το φύλο και η υποχώρηση των στερεοτύπων που τις διαμορφώνουν οδηγούν στην κατεύθυνση της εξάλειψης των διαφορών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), κατεύθυνση με την οποία συμφωνούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

5.4. Σχολική τάξη και άγχος εξετάσεων

Αν και θεωρούσαμε αναμενόμενο ότι με τη μετάβαση στις τάξεις του λυκείου, από την Α' στη Β' και τη Γ' τάξη θα αυξανόταν το άγχος εξετάσεων, εφόσον η /ο μαθήτρια/ής προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς τις πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν έδειξαν κάτι τέτοιο. Μπορούμε, βασιζόμενοι στην p-τιμή που ισούται με 0,134, να συμπεράνουμε ότι η σχολική τάξη δεν επηρεάζει το επίπεδο του άγχους εξετάσεων στον πληθυσμό του δείγματος. Με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας να έχει οριστεί στο 0,05, η p-τιμή βρίσκεται μεγαλύτερή του, άρα η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων στις τρεις κατηγορίες (Α', Β', Γ' Λυκείου) γίνεται αποδεκτή. [H(2)=4,027, $p > \alpha$]

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν κατέστη δυνατό να τα παραλληλίσουμε με ανάλογα πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών αφού οι σχολικές τάξεις στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν αντιστοιχούν στις ελληνικές και τα σχολικά εξεταστικά πλαίσια λειτουργούν διαφορετικά. Επιπλέον δεν βρέθηκαν εργασίες στην ελληνική βιβλιογραφία που να μελετούν τη συσχέτιση του άγχους εξετάσεων με τη σχολική τάξη στο Λύκειο. Η μεταπτυχιακή έρευνα της Μυλωνά (2016) που εστιάζει στις διατροφικές διαταραχές σε περιόδους ηρεμίας και περιόδους εξετάσεων σε μαθήτριες/ές λυκείου, αναφέρει ότι παρατηρήθηκε αύξηση του άγχους εξετάσεων στην Α' και Γ' τάξη και αποδίδει την αύξηση αυτή στο γεγονός ότι στην Α' και Γ' τάξη οι μαθήτριες/ές βρίσκονται αντιμέτωπες/οι με ένα μεταβατικό στάδιο.

Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε την απουσία διαφοροποίησης στο επίπεδο άγχους εξετάσεων ανάλογα με τη σχολική τάξη στη δική μας έρευνα από τη γενικότερη αντίληψη ότι τα γενικά λύκεια συνολικά και οι εξεταστικές απαιτήσεις τους έχουν κατοχυρωθεί στη συνείδηση των παιδιών ως προθάλαμος για την πρόσβαση στα ΑΕΙ, και αυτή η αντίληψη τα συνοδεύει από την αρχή ως το τέλος της φοίτησής τους.

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι το εργαλείο μέτρησης του άγχους εξετάσεων που χρησιμοποιήσαμε, το ΤΑΙ, αποτυπώνει το άγχος εξετάσεων ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, γεγονός που προσδίδει μονιμότητα και σταθερότητα στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, οπότε δεν μεταβάλλεται στην ηλικιακή εξέλιξη από τα 15 ως τα 18, ή στην μετακίνηση από την Α' στη Β' και τη Γ' τάξη.

Ενδεχομένως να έπαιξε κάποιον ρόλο στα αποτελέσματα η σχολική «στιγμή» που

απαντήθηκαν τα ερωτηματολόγια, τον Μάρτιο, εποχή κατά την οποία συνήθως στα ΓΕΛ δεν υπάρχει φόρτος εξετάσεων.

5.5. Σχολική τάξη και αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

Στα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι η p -τιμή του τεστ (p -τιμή=0,453) είναι εμφανώς μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Έτσι η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων των τριών κατηγοριών (Α', Β', Γ' Λυκείου) δεν απορρίπτεται, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή σχολική τάξη δεν επιδρά στη μεταβλητή της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητριών/ών. [$F(2,202)=0,794$, $p>\alpha$]

Η συσχέτιση των μεταβλητών σχολική τάξη Λυκείου και αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει μελετηθεί στο παρελθόν, έτσι δεν μπορούμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά μας με αυτά άλλων ερευνών. Η έρευνα της Πλατσίδου (2005) εξετάζοντας μαθήτριες και μαθητές από την Α' Γυμνασίου μέχρι και την Β' Λυκείου τόσο στην αντιληπτή όσο και στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη καταλήγει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την ηλικία εκτός από την ικανότητα επικοινωνίας που αυξάνεται ως την Α' Λυκείου, αλλά στη Β' Λυκείου, παρουσιάζει μια δραματική οπισθοχώρηση. Παρόλο που το δείγμα και οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι αισθητά διαφορετικοί από τη δική μας, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα αποτελέσματά μας είναι στην ίδια κατεύθυνση, δείχνοντας ότι δεν υπάρχει μεταβολή της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης εντός των ηλικιακών πλαισίων των μαθητριών/ών λυκείου.

Ενώ θεωρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μεγάλους ρυθμούς ανάπτυξης στα πρώτα χρόνια της νεότητας (Mayer et al., 1999, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2005), φαίνεται ότι αυτή η ανάπτυξη δεν παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις στα χρόνια της όψιμης εφηβείας που διανύουν οι μαθήτριες και μαθητές λυκείου.

5.6. Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν έχει κάποια στατιστικώς σημαντική σχέση με τις υπό διερεύνηση μεταβλητές του

άγχους εξετάσεων και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητριών/ών λυκείου του δείγματός μας.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της σχέσης του με το άγχος εξετάσεων η p-τιμή ισούται με 0,437. Η τιμή αυτή είναι κατά πολύ μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας 0,05 ($p > \alpha$). Αυτό το γεγονός μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων των πέντε κατηγοριών δεν μπορεί να απορριφθεί. [$H(4)=3.776$, $p > \alpha$]. Γίνεται κατανοητό ότι οι μέσες τιμές των γκρουπ δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά όσον αφορά το επίπεδο τους άγχους εξετάσεων άρα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητριών/ών δεν ασκεί επίδραση στο άγχος εξετάσεων που μπορούν να παρουσιάσουν τα παιδιά.

Η αντίστοιχη p-τιμή για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και το άγχος εξετάσεων βρέθηκε 0,472. Με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας ορισμένο στο 5% ($\alpha=0,05$) η μηδενική υπόθεση της ισότητας των τεσσάρων μέσων του επιπέδου του άγχους εξετάσεων διατηρείται ως αληθής. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν επηρεάζει το άγχος εξετάσεων που εμφανίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές. [$H(3)=2,518$, $p > \alpha$]

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν συνάδουν με τα αντίστοιχα των ελάχιστων άλλων ερευνών που μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το άγχος εξετάσεων (Finkelnstein, Kubzansky, Capitman & Goodman, 2007). Στην ελληνική πραγματικότητα, επίσης, ενώ οι έρευνες των Μαντά (2019) και Λαζαράτου κ. ά. (2013) έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα έχει αρνητική συσχέτιση με το άγχος εξετάσεων, ο μαθητικός πληθυσμός του δείγματός μας δεν παρουσίασε τέτοιο χαρακτηριστικό. Ωστόσο και στις προαναφερθείσες έρευνες το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο, γεγονός που συμφωνεί με τα δικά μας ευρήματα.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σύμφωνα με τα ευρήματά μας δεν φαίνεται να επηρεάζει ούτε την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών του δείγματος.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου του πατέρα με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη η p-τιμή βρέθηκε ίση με 0,514. Είναι μια τιμή

μεγαλύτερη του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας α που έχει οριστεί ως 0,05. Με αυτήν την πληροφορία η μηδενική υπόθεση (H_0) διατηρείται ως αληθής, δηλαδή μπορούμε να ισχυριστούμε την ισότητα των μέσων κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων ανάμεσα στις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου πατέρα. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους αυτούς, άρα συμπεραίνουμε ότι οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητριών/ών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο που έχει ο πατέρας τους. [$H(4)=3,271$, $p>\alpha$]

Ανάλογα ήταν τα ευρήματα για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Η p -τιμή του ελέγχου ισούται με 0,999. Συγκριτικά με το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, η p -τιμή βρίσκεται μεγαλύτερη άρα η μηδενική υπόθεση που αναφέρεται στην ισότητα των μέσων τιμών των κατηγοριών για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να απορριφθεί. Συμπερασματικά το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας δεν ασκεί επίδραση στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητριών/ών. [$F(3,201)=0,007$, $p>\alpha$]

Τα αποτελέσματά μας αν και συμφωνούν με τα ευρήματα κάποιων ερευνών (Χερουβεΐμ, 2007. Τσιγκούνη, 2009), κινούνται σε διαφορετική κατεύθυνση από αυτά άλλων ερευνών (Harrod & Scheer, 2005. Sen et al., 2020) τα οποία ανιχνεύουν επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στο επίπεδο της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μια προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων μας ίσως πρέπει να αναζητηθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματός μας, το οποίο αποτελεί τον μαθητικό πληθυσμό ενός αστικού σχολείου που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης και η πλειοψηφία των γονέων ανήκει στις υψηλότερες μορφωτικές κλίμακες (106 πατέρες είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου ή έχουν μεταπτυχιακή/διδακτορική εκπαίδευση στους 205 και 142 μητέρες στις 205 βρίσκονται σε αντίστοιχη μορφωτική κλίμακα). Ενδεχομένως, ακόμη, να παίζει ρόλο το γεγονός ότι το δείγμα μας αποτελείται από εφήβους στην όψιμη εφηβεία οι οποίοι λόγω των ιδιαίτερων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών εκδηλώνουν αυτονομία από την οικογενειακή επιρροή.

Κεφάλαιο 6. Περιορισμοί και προτάσεις

6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε εμπειρική έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς τους οποίους οφείλουμε να λάβουμε υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ο πρώτος περιορισμός αναφέρεται στο δείγμα της έρευνας το οποίο είναι μικρό και τοπικά προσδιορισμένο. Ο αριθμός των 205 συμμετεχόντων θεωρείται σχετικά ικανοποιητικός, ωστόσο είναι περιορισμένος γεωγραφικά σε ένα μόνο σχολείο των Ιωαννίνων, με συνέπεια τα συμπεράσματά μας να μη μπορούν να γενικευτούν. Η επικύρωση των αποτελεσμάτων απαιτεί τη συμμετοχή πολυπληθέστερων συμμετεχόντων από διαφορετικά σχολεία και περιοχές της χώρας. Το αντισταθμιστικό πλεονέκτημα είναι ότι επιτρέπει να ανιχνεύσουμε κάποια χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού ενός αστικού σχολείου στο κέντρο της πόλης, αφού συλλέξαμε απαντημένα ερωτηματολόγια από όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές του.

Ο δεύτερος περιορισμός αναφέρεται στα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για να μετρήσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη και το άγχος εξετάσεων. Παρόλο που επισημάναμε ότι ερευνούμε την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη με εργαλείο αυτοαναφορών, η διαφορετικότητα των θεωρητικών απόψεων σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, ίσως καθιστά τα αποτελέσματά μας επισφαλή σε μια γενίκευση για τη συναισθηματική νοημοσύνη που αποτιμάται με κάποιο άλλο εργαλείο. Ο ίδιος περιορισμός ισχύει και για το εργαλείο μέτρησης του άγχους εξετάσεων, εφόσον η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε πληθώρα τέτοιων εργαλείων.

Επιπρόσθετα στην έρευνά μας ισχύουν οι περιορισμοί που τίθενται γενικά για μέτρηση χαρακτηριστικών με εργαλεία αυτοαναφορών τα οποία ενέχουν τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η μεταβατική και εξελικτική ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνά μας ίσως προσθέτει ένα επιπλέον στοιχείο υποκειμενικότητας στα αποτελέσματα. Έχει αναφερθεί ότι οι έφηβοι γενικά επιδιώκουν την κοινωνική αποδοχή γεγονός που ίσως επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτοαξιολογούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Charbonneau & Nicol, 2002). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις αντανakλούν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των μαθητριών/ών κατά τη συγκεκριμένη χρονική

στιγμή συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, περιορισμός που ισχύει για όλες τις σχετικές έρευνες.

6.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Καμιά έρευνα δεν μπορεί μόνη της να εξαντλήσει τα ερωτήματα που αφορούν τις αντιλήψεις, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα των μαθητριών/μαθητών γενικού λυκείου καθώς και τους παράγοντες με τους οποίους συσχετίζονται. Τα περιορισμένα δικά μας ερευνητικά ερωτήματα αφήνουν κενά τα οποία ίσως πρέπει να καλυφθούν από μελλοντικές έρευνες. Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι λανθάνουσες, συγχυτικές (confounding variables) μεταβλητές που δεν σημειώθηκαν στο δικό μας ερωτηματολόγιο, όπως είναι η εθνικότητα, το επάγγελμα και το εισόδημα των γονέων, το μέγεθος και η δομή της οικογένειας, η φροντιστηριακή στήριξη που λαμβάνουν οι μαθήτριες και μαθητές καθώς και άλλες παράμετροι του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Socioeconomic status -SES).

Ακόμη, προκειμένου να μπορεί να εξαχθεί κάποια γενίκευση των συμπερασμάτων μας θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση των ερωτημάτων με τη χρήση και άλλων μεθόδων και εργαλείων συλλογής των δεδομένων (π.χ. ποιοτικές μέθοδοι όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη) έτσι ώστε ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων να αποδώσει πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Επιπλέον για να αποφευχθεί ο περιορισμός των συμπερασμάτων που οφείλεται στο μικρό και τοπικά προσδιορισμένο δείγμα της παρούσας έρευνας, είναι σημαντικό να διεξαχθούν έρευνες που θα περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων από διαφορετικές περιοχές ή και με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. γενικά λύκεια που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες, ορεινές ή αγροτικές περιοχές). Αν δεχθούμε ότι, παρόλο που τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε διατείνονται ότι αποτυπώνουν χαρακτηριστικά (trait) της προσωπικότητας, το άγχος εξετάσεων και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διερεύνηση αυτών των χαρακτηριστικών σε διαφορετικές χρονικές φάσεις στους ίδιους συμμετέχοντες έτσι ώστε να αποσαφηνιστεί η εξέλιξή τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allan, N. P., Judah, M. R., Albanese, B. J., Macatee, R. J., Sutton, C. A., Bachman, M. D., Bernat, E. M., & Schmidt, N. B. (2019). Gender differences in the relation between the late positive potential in response to anxiety sensitivity images and self-reported anxiety sensitivity. *Emotion* (Washington, D.C.), 19(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/emo0000420>
- Aneshensel, C. S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15- 38.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional psychology. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Aydın, U. (2017). Test anxiety: Do gender and school-level matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187-197
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Fremman and Company
- Bandura, A. (1986). *Social Foundatios of Thoughts and Actions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Eaglewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQi) A test of emotional Intelligence*. Toronto: Multi – Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000) *The Bar-On EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). “Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)”, in: R Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.). *Handbook of emotion intelligence. Theory, development assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
http://www.eiconsortium.org/research/baron_model_of_emotional_social_intelligence.
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62.
<https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6, 248-254
- Vasilaki, E. & Vamvoukas, M. (1997). Test anxiety and coping strategies employed by school children aged 11-12 years old. *Pedagogical Inspection*, 25, 1-17 [In Greek].
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπούζος, Α. & Μπαούρδα, Χ. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg
- Βάσιου (2015). Η αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών: Μελέτη σε μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 192-202.
- Beck, A. T. & Clark, D. A. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings, *Trends in Cognitive Sciences*, Volume 14, Issue 9, Pages 418-424, ISSN 1364-6613,
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.007>.

- Binet, A. & Simon, T. (1911). *A method of measuring the development of the intelligence of young children*. Lincoln, IL: Courier.
- Guilford, J. P. & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York, NY: McGrawHill.
- Binet, A. & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins
- Bloom, B.S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*: New York: Wiley
- Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.J. & Ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, 43, 972-105
- Bore, S., Hendricks, L.V. & Womack, A. (2013). Psycho-Educational Group in Schools: The Intervention of Choise. *National Forum Journal of Counseling and Addiction*, 2 (1), 1-9.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*. In: Brown, R. (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock
- Βουτηρά, Α. (2009). *Ο ρόλος της έκφρασης συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια και της συναισθηματικής νοημοσύνης νεαρών ατόμων στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000) Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 343-362, San Francisco, John Willey & Sons, Inc
- Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). “Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotion intelligence”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiftman, S., Lemer, N. & Salovey, P. (2006). “Relating emotional abilities to social functioning. A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780- 795.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997) *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

- Brody, N. (2004). *What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not*. *Psychological Inquiry*, 15, 234-238
- Brody, L. R. & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχ. Ελλ. Ιατρ.* 30(1): 97-110.
- Cejudo J, Rodrigo-Ruiz D, López-Delgado ML, Losada L. (2018) Emotional Intelligence and Its Relationship with Levels of Social Anxiety and Stress in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,; 15(6):1073. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιώτσα, Α. (2006). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γεωργούλης, Β. (2020). Ιβάν Π. Παβλόφ. *Ο μεγαλοφυής επιστήμονας - ερευνητής. Η ζωή και το έργο του*. Αθήνα: ENTOΣ σσ. 234
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E. et al. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361–370. <https://doi.org/10.2466/PRO.90.2.361-370>
- Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 19(1), 6-31.
- Ciarrochi, J. V, Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence constructs. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
- Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist*, 59(8), 676–684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μ. Σόλμαν, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

- Connell, A. M. & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 746–773. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.746>
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Crosset/Putnum.
- Costa, P. & McCrae, R. (1992). Four Ways Five Factors Are Basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.
- Γώγου, Λ. & Καλεράντε, Ε.,. (2016). Κοινωνιολογική προσέγγιση των απόψεων μαθητών για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (2012-2013). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. 2015. 396. 10.12681/edusc.203.
- Δαρόπουλος, Α. (2005). Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση. Ολοκληρώνοντας έναν κύκλο σπουδών..., 21-38. *Συλλογικός τόμος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων*. Επιμ. Μπρούζος, Α., Κώτσης, Κ., Εμβαλωτής, Αν. ISBN: 960-233-161-5.
- Δαφέρμος, Β. (2009). *Παραγοντική ανάλυση Διερευνητική με SPSS και επιβεβαίωση με το LISREL*. Αθήνα: Γκιούρδας
- Dancey, C.P., Ridey, J. (2006). *Statistics Without Maths for Psychology: Using SPSS for Windows*. New York: Prentice Hall
- 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.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τόμος Α΄ & Β΄ 1821-1894 & 1865-1967, Αθήνα: Ερμής

- Διμηνίδου, Κ., Μωραΐτου, Δ., Παπαντωνίου, Γ. (2013). Η επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ): Εξέταση του ρόλου της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με το γνωστικό γήρας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΣΤ΄
- Downey, L., 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.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P. et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guide lines for Educators*. USA: ASCD
- Elias, M. J. (2003), “Academic and Social- Emotional learning”, The International Academy of Education – IAE, *The International Academy of Education*. France: SADAG
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking*. Westport, Connecticut: Prager.
- Erikson, E. (1976). *Η Παιδική ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Eysenck, M. W. (1992). *Essays in cognitive psychology series. Anxiety: The cognitive perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2017). *Για το σχολείο*. Αθήνα: Πόλις
- Feng Kong, Jingjing Zhao, Xuqun You. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support, *Personality and Individual Differences*, Volume 53, Issue 8, Pages 1039-1043, ISSN 0191-8869, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>.
- Fernandez-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behav Psychol.*;20(1):77–89
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-23.
- Finkelstein, D. M., Kubzansky, L. D., Capitman, J. & Goodman, E. (2007). Socioeconomic differences in adolescent stress: the role of psychological resources. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(2), 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.006>

- Freud, S. (1926/1959). Inhibitions, symptoms and anxiety. In Sigmund Freud, 1856-1939: *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol.14) (pp.117-140). London: HogarthPress.
- Freud, S. (1920) *Πέραν της αρχής της ηδονής*. Αθήνα: Επίκουρος
- Freud, S. (1926) *Αναστολή, Σύμπτωμα και Άγχος*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, Daniel & Boyatzis, Richard & McKee. (2002). *Annie Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hall Brown, T.S., Turner, S.M. (2005). *Is test anxiety a form of specific social phobia? Anxiety Disorders Association of American Annual Convention*. Seattle: WA, March.
- Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503–512.
- Haynes, N. M. (2003). Addressing Students' Social and Emotional Needs: The role of Mental Health Teams in Schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16, 109-123.
- Hoaglin, D. C. & Iglewicz, B. (1987). Fine-tuning some resistant rules for outlier labeling. *Journal of American Statistical Association*, 82(400), 1147-1149. doi:10.2307/2289392
- Hunter, J. E. & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 76(1), 72-93.
- Hunt, N., Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behaviour Research and Therapy*, 42 (7) pp. 791-798
<http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2003.07.009>
- Ηλιού Μαρία. (1984). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

- Jillayne E. Bose-Deakins, Randy G. Floyd. (2004) A review of the Beck Youth Inventories of Emotional and Social Impairment. *Journal of School Psychology*. Volume 42, Issue 4, Pages 333-340, ISSN 0022-4405
- Joseph D L, Newman DA. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *J Appl Psychol*. 95 (1): 54-78
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη τους εκπαιδευσης*. (Μεταφρ.: Γ. Χρηστίδης, επιμ.: Ε. Αρβανίτη) Αθήνα: Κριτική.
- Κασσιωτάκης, Μ. (2015). *Οι παιδαγωγικές και οι κοινωνικές διαστάσεις των εισαγωγικών εξετάσεων*. Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ
- Καφέτσος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). «Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνικής στήριξης και ποιότητας ζωής». *Ελευθέρα, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 1, 129-150.
- Καφέτσος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργαστηριακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25
- Κοκκέβη κ. ά. (2020). Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ», ΕΠΙΨΥ
- Κοκκέβη Α., Φωτίου Α., Καναβού Ε., Σταύρου Μ. (2016) Οι έφηβοι στην Ελλάδα και τους 42 χώρες του προγράμματος HBSC/WHO: ομοιότητες και διαφορές. Σειρά θεματικών τευχών: *Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα
- Κοκκέβη Α., Φωτίου Α., Σταύρου Μ., Καναβού Ε., (2010): *Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία*. Πανελλήνια Έρευνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. κ. ά. (1985). Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα. ΥΠΕΤ και ΥΠΕΠΘ, ΚΕΜΕ
- Κουτούβελα, Χ. & Πανταζής, Β. (2018). Η Ρητορική της Σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Εκπαίδευση για Όλους. *Επιστήμες Αγωγής*, 2(2), 22-36. Α
- Κυρίτση, Δ., Χελιατσίδου, Ζ., Χελιατσίδου, Σ. (2011). Έφηβοι μαθητές και μαθήτριες περιγράφουν τον εαυτό τους και τη γενιά τους. *Μέντορας*, τευχος 13 σελ. 61-81

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία των κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
- Λαζαράτου, Ε., Αναγνωστόπουλος, Δ., Βλασσοπούλου, Μ., Χαρμπίλας, Δ., Ρότσικα, Β., Τσακανίκος, Ε., Τζαβάρα, Χ., Δικαίος, Δ. (2013). Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών: Ένα ελληνικό δείγμα, *Ψυχιατρική*, (24) 27–36.
- Lewis, N. J., Rees, C. E., Hudson, J. N. & Bleakley, A. (2005). Emotional intelligence medical education: measuring the unmeasurable?. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 10(4), 339–355.
<https://doi.org/10.1007/s10459-005-4861-0>
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 9
- Lowe, P. A. (2015). Test anxiety be measured differently for males and females? Examination of measurement bias across gender on measures of test anxiety ...*Journal of Psychoeducational Assessment* Volume: 33 issue: 3, page(s): 238-246 <https://doi.org/10.1177/0734282914549428>
- Μαντά, Κ. (2019). *Το άγχος των εξετάσεων και η ψυχική ανθεκτικότητα σε εφήβους μαθητές Λυκείου*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand
- Matthews, G. Zeidner, M. & Roberts, R. (2005). Emotional Intelligence. An elusive ability? In Wilhem, O. & Randal., E. (eds). *Handbook of understanding and measuring intelligence*. USA: Sage Publications
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17 (8), 516-526.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). “Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood”. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.

- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M.J. (2011), Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 112-134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Competing models of emotional intelligence. In J. Sternberg, *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-36
- McGrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 525-554
- McGrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 263-276, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- McEwen, B. E. (2010). Crosscultural and international career exploration and employability skills. In L. Waldman (Ed.), *Crosscultural and international business education 2010 yearbook*, No 48 (pp. 140–159). Reston, VA: National Business Education Association
- McLean, C. P. & Anderson, E. R. (2009). Brave men and timid women? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical psychology review*, 29(6), 496–505. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.05.003>
- Mellanby, J. & Zimdars, A. (2011). Trait anxiety and final degree performance at the University of Oxford. *Higher Education*, 357–370.
- Miri, M. & Bourang, A. M. (2007). The correlation between emotional intelligence and school anxiety among high school students in South Khorasan. *Journal of Birjand University* 14(1), 9-15.
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε. & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της νοσηλευτικής επιστήμης*, 6 (1), 21-27

- Morris, L. W., Davis, M. A. & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of educational psychology*, 73(4), 541–555.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mühlbauer, K. R. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Murray, H. (2012). Is School Education Breaking the Cycle of Poverty for Children? Factors Shaping Education Inequalities in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. *Young Lives Policy Paper*, 6, 1-28.
- Μυλωνά, Α. (2016). *Διερεύνηση ύπαρξης διατροφικών διαταραχών και διαφοροποιήσεων στις διατροφικές συνήθειες σε μαθητές/τριες ηλικίας 15-18 ετών στην πόλη της Ναυπάκτου σε καταστάσεις ηρεμίας και σε περίοδο εξετάσεων*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα.
- Nemoto, T. & Beglar, D. (2014). *Likert-Scale Questionnaires*; JALT Publications: Tokyo, Japan
- Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). *Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Νούτσος, Χ. (1999). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. σ. 274. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni & Bono. (2016). Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students, Academic Achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 228, pp.154-160
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2015). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Onyeizugbo, Euckay U. (2010). Self-Efficacy, Gender and Trait Anxiety as Moderators of Test Anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312

- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/MicrosoftWord-Parageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015.) Δειγματοληψία ευκολίας/ευκαιρίας. (Δείγμα ευκολίας). Αθήνα: ebook: ΣΕΑΒ, ΚΑΛΛΙΠΟΣ
- Παπαδόπουλος, Φ. (2017). *Συναισθηματική νοημοσύνη, άγχος και σχολική επίδοση μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). Οι γενικές εξετάσεις και οι κοινωνικοοικονομικές τους ορίζουσες. *Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη, καινοτομία και οικονομία*, 1, 138-151.
- Papantoniou, G., Moraitou, D. & Filippidou, D. (2011). Psychometric properties of Greek version of the Test Anxiety Inventory. *Psychology*, 2(3), 240-246.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαπάνου, Κ. (1970). *Χρονικό-Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Έκδοση Αμερικανικού Κολλεγίου Θηλέων (PierceCollege)
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών. Διατομικές, Διομαδικές και Ενδοατομικές Διαφορές και Αποκλίσεις*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία :από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A. & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and social behavior*, 22(4), 337-356.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender Differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001), Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *Eur. J. Pers.*, 15: 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

- 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. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Petrides K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. Londonn: London Psychometric Laboratory
- Petrides, K. V. (2017). Intelligence, Emotional. *University College London*, London, United Kingdom. Elsevier Inc
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας, Στο: *Επιστήμες της Αγωγής* Ι, σ.27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg
- Putwain, D. W. (2008) Test anxiety and GCSE performance: the effect of gender and socio-economic background, *Educational Psychology in Practice*, 24:4, 319-334, DOI: 10.1080/02667360802488765
- Putwain, D. & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students, *Educational Studies*, 40:5, 554-570, DOI: 10.1080/03055698.2014.953914
- Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196–231. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.196>
- Rogers, C. (1951). *A theory of personality and behavior*. London: coustable
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rouse, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Booklist, 94 (22), 1916.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., Epel, E.S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol. Health* 2002, 17, 611–627.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2016) The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation, *The Journal of Positive Psychology*, 11:3, 276-285, DOI: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- 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.
- Seligman, D. (1995). Emotional Intelligence. (Book Reviews). *National Review*, 47 (22), 69.
- Selye, H. (1950). *Stress*. Montreal: Acta.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1975). *Stress Without Distress*. New York: New American Library.
- Sen, A., Thulasingham, M., Olickal, J. J., Sen, A., Kalaiselvy, A. & Kandasamy, P. (2020). Emotional intelligence and perceived stress among undergraduate students of arts and science colleges in Puducherry, India: A cross-sectional study. *Journal of family medicine and primary care*, 9(9), 4942–4948.
https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_823_20
- Σιούλα, Π. (2010). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση Μαθητών/τριών της Β τάξης Λυκείου*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Spearman, Charles. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*.15,201–293.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London, UK: Macmillan
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.
- Spielberger, C. (1982). *Άγχος, Stress και πώς να το καταπολεμήσετε*. Αθήνα: Ψυχογίος.

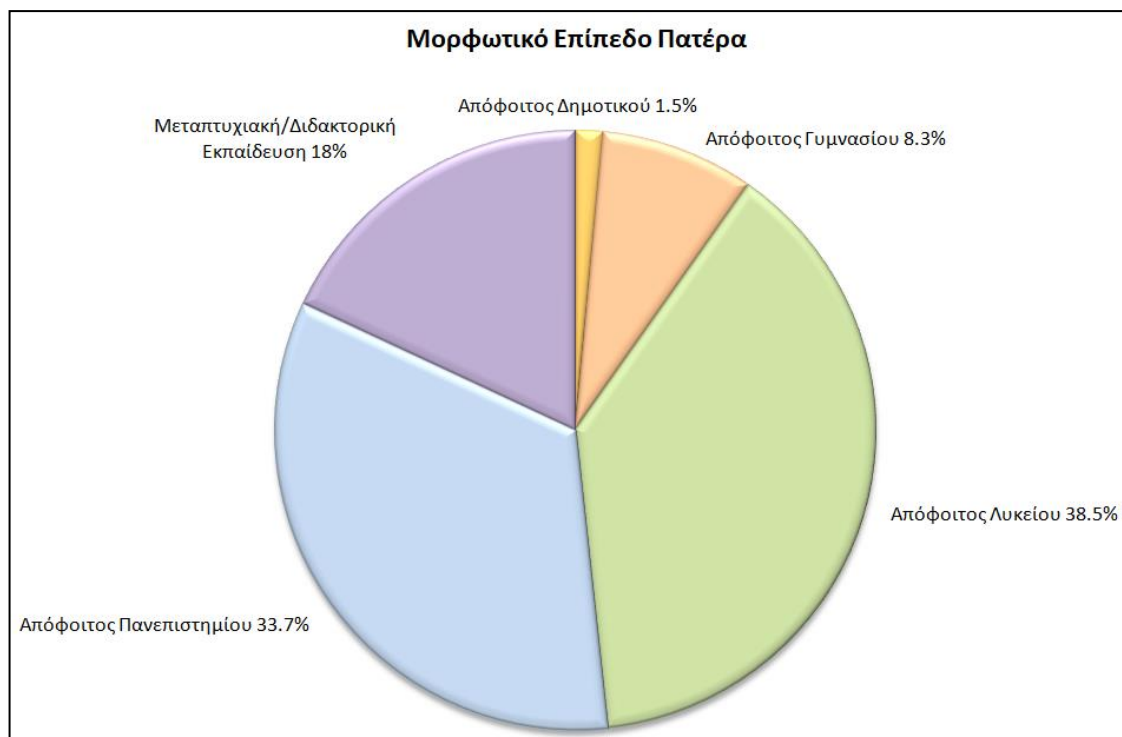
- Σταλίκας, Α., Τριβιλά, Σ., Ρούση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταματοπούλου, Μ. (2014). *Πιλοτική Μελέτη για τη Στάθμιση της σύντομης εκδοχής του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon and Shuster
- Sternberg, R. (1999). *Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Sung, Y.-T. & Chao, T.-Y. (2015). Construction of the Examination Stress Scale for Adolescent Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(1), 44–58. <https://doi.org/10.1177/0748175614538062>
- Szafranski D. D., Barrera, T. L. & Norton P. J. (2012). Test anxiety inventory: 30 years later, *Anxiety, Stress & Coping*, 25:6, 667-677, DOI: 10.1080/10615806.2012.663490
- Taylor, J. c. (1979). *The relationship between stress, anxiety, and forms of content learning (master's thesis)*. North Florida University.
- Thorndike, E. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25–29.
- Thorndike, E., Bregman, E., Cobb, M. & Woodyard, E. (1927). *The measurement of intelligence*. New York, NY: Teachers College Bureau of Publications
- Thorndike, E. L. (1932). *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College
- Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Τομαρά-Σιδέρη. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 183-198. doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.747>
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P. & Johnson, A. (2004). “The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents”. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.

- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: Development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Ψυχολογία*, 15 (2), 200-218.
- Τσιγκούνη, Σ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών σχολικής ηλικίας, δίγλωσσων και μονόγλωσσων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία και η επίδοσή τους.*(Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσικαλάκη, Ι. & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia: A publication of the Higher Education Policy Network*, 7, 34-82. doi: 10.26220/aca.2704
- Τσιρογιαννίδου, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2011). Σχολές γονέων: ένα παράδειγμα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 4, 105-125
- VanOort, F. V., Greaves-Lord, K., Verhulst, F. C., Ormel, J. & Huizink, A. C. (2009). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: the TRAILS study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(10), 1209–1217. <https://doi.org/10.1111/j.1469->
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (Revised edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond - Rowley, S. (2009). Measuring Emotional Intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences - PERS INDIV DIFFER*. 47. 316-320. 10.1016/j.paid.2009.03.019.
- 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.

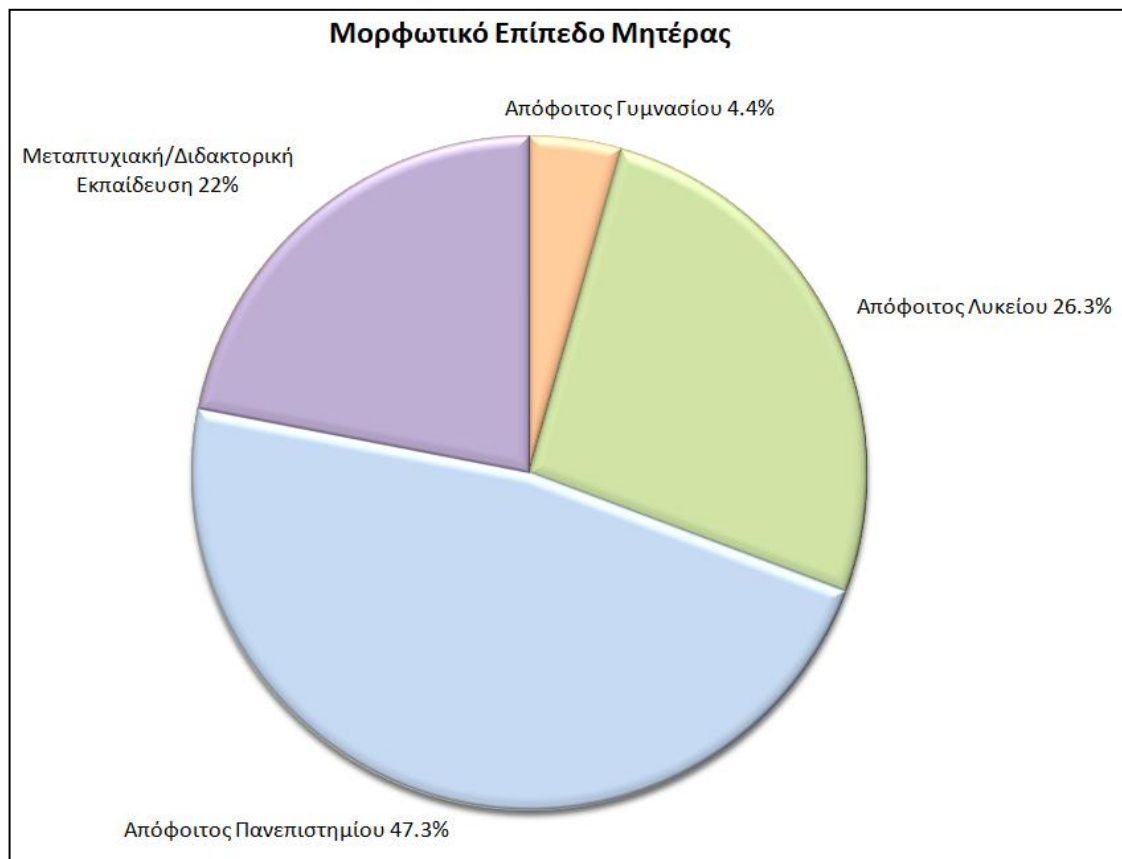
- Wong, D.S. & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243-274.
- Worley, C. B. (2012). A stress process model for anxiety symptom severity: comparing racial and ethnic minority adults (doctoral dissertation). Alabama Universit
- Χατζηδημητριάδου, Ε. (1995). *Αυτο-εκτίμηση, άγχος εξέτασης και σχολική επίδοση: Αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της εφηβείας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χερουβείμ, Ε. (2007). *Η συναισθηματική νοημοσύνη μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Χούπας, Ι. Κ. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, Έκδοση Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, Τεύχος, 13, 15-25.
- Zalta, A. K. & Chambless, D. L. (2012). Understanding gender differences in anxiety: The mediating effects of instrumentality and mastery. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4), 488–499. <https://doi.org/10.1177/0361684312450004>
- Zhan Shi, Xin Gao, Renlai Zhou. (2014). Emotional working memory capacity in test anxiety. *Learning and Individual Differences* 32, pages 178-183
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (p. 165–184). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>
- Zeidner, M. & Matthews, G. & olenikshemesh, Dorit. (2016). Cognitive-Social Sources of Wellbeing: Differentiating the Roles of Coping Style, Social Support and Emotional Intelligence. *Journal of Happiness Studies*. 17. 10.1007/s10902-015-9703-z.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Γράφημα 1. Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα



Γράφημα 2. Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας



Γράφημα 3. Διάγραμμα σκεδασμού/διασποράς για τη μεταβλητή άγχος εξετάσεων

