



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της
σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού**

Θεοδώρα Παππά

A.M.: 228

Επιβλέπων καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος

ΜΑΙΟΣ 2025

Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης Διπλωματικής Εργασίας

Κούτρας Βασίλειος	Καθηγητής	Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων	Επιβλέπων
Δημήτριος Σαρρής	Αναπ. Καθηγητής	Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων	Μέλος της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής
Χαρίλαος Ζάραγκας	Καθηγητής	Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων	Μέλος της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν .4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας . Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα

Θεοδώρα Παππά: «Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υπ όκειμένο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού

Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr)

*Σε όσους με στήριξαν και σε όσους με εμπνέουν.
Στην οικογένεια που με γέννησε και σε εκείνη που
χτίσαμε μαζί με τον Κώστα και τον Ίωνα.*

Ευχαριστίες

Για την επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τη βαθύτατη εκτίμηση και ευγνωμοσύνη μου προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κούτρα Βασίλειο. Η αμέριστη υποστήριξή του, η εμπειριστατωμένη καθοδήγησή του, καθώς και οι ουσιαστικές παρεμβάσεις και ανατροφοδοτήσεις που μου παρείχε σε κάθε στάδιο της εργασίας, υπήρξαν καθοριστικοί παράγοντες για την πρόοδο και την ολοκλήρωση αυτής της επιστημονικής διαδρομής.

Παράλληλα, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στην οικογένειά μου, που με στήριξε αδιάκοπα και ανιδιοτελώς καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Η σταθερή τους παρουσία, η ενθάρρυνση και η ψυχολογική υποστήριξη αποτέλεσαν πηγή δύναμης και έμπνευσης για να ξεπεράσω κάθε δυσκολία και να φτάσω με επιτυχία στο τέλος αυτής της απαιτητικής αλλά και δημιουργικής πορείας.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1. Συναισθηματική νοημοσύνη	9
1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και ιστορική πλαισίωση του όρου	9
1.2. Θεωρητική πλαισίωση του όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	11
1.2.1. Ηλικία	16
1.2.2. Φύλο.....	17
1.2.3. Φυσική δραστηριότητα	18
1.2.4. Πολιτισμικό πλαίσιο	18
1.2.5. Κληρονομικότητα	19
1.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά την εφηβική ηλικία	19
Κεφάλαιο 2. Το κλίμα της τάξης	20
2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και θεωρητική πλαισίωση	20
2.2. Διαστάσεις του κλίματος της τάξης.....	22
2.2.1. Φυσική διάσταση του κλίματος της τάξης.....	22
2.2.2. Κοινωνική διάσταση του κλίματος της τάξης	23
2.3. Παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης.....	28
2.4. Ο ρόλος του κλίματος της τάξης στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.....	29
Κεφάλαιο 3. Παρούσα έρευνα.....	31
3.1. Σκοπός και Υποθέσεις	31
3.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης.....	32
Κεφάλαιο 4. Ερευνητικός σχεδιασμός και μέθοδος.....	36
4.1. Ερευνητική μεθοδολογία	36

4.2. Δειγματοληπτική μέθοδος και δείγμα.....	37
4.3. Ερευνητικά εργαλεία	39
4.4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά	43
4.5. Ερευνητική Διαδικασία.....	44
4.6. Στατιστική επεξεργασία.....	45
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα	45
5.1. Περιγραφική Στατιστική.....	45
5.1.1. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	46
5.1.2. Κλίμα της τάξης.....	52
5.1.3. Συνολικός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης και θετικής αντίληψης για το κλίμα της τάξης.....	58
5.2. Επαγωγική στατιστική	62
5.2.1. Έλεγχος διαφοράς στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των τάξεων.....	62
5.2.2. Έλεγχος διαφοράς στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των φύλων.....	63
5.2.3. Έλεγχος διαφοράς στο κλίμα της τάξης μεταξύ των τάξεων.....	63
5.2.4. Έλεγχος διαφοράς στο κλίμα της τάξης μεταξύ των φύλων	64
5.2.5. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας	64
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση	68
6.1. Ανασκόπηση των υποθέσεων της έρευνας	68
6.2. Ερμηνευτική ανάλυση - Σύνδεση με τη βιβλιογραφία	69
6.2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Κλίμα Τάξης.....	69
6.2.2. Διαφορές στη ΣΝ με βάση το φύλο και την ηλικία	70
6.2.3. Διαφορές στην αντίληψη για το κλίμα τάξης με βάση το φύλο και την ηλικία	70
6.3. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	71
6.4. Συμπεράσματα	72
Βιβλιογραφία	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	81

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, επηρεάζοντας άμεσα τόσο το σχολικό κλίμα όσο και τις διαπροσωπικές σχέσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η παρούσα εργασία διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης τους, με στόχο να αναδειχθεί η σημασία της συναισθηματικής επάρκειας στην εκπαιδευτική εμπειρία. Στην έρευνα συμμετείχαν 90 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, και πραγματοποιήθηκε ανάλυση με παραμετρικές στατιστικές μεθόδους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ υψηλότερων επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο θετικών αντιλήψεων για το κλίμα της τάξης, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην ενίσχυση της σχολικής ζωής. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ή στο κλίμα της τάξης με βάση το φύλο ή την ηλικία, με εξαίρεση την υποστήριξη από συνομηλίκους όπου τα κορίτσια υπερείχαν. Η ανάλυση συσχετίσεων ενίσχυσε την άποψη ότι συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτοεκτίμηση, η αντίληψη συναισθημάτων και η χαμηλή παρορμητικότητα, σχετίζονται άμεσα με τη θετική στάση για το σχολικό κλίμα. Συμπερασματικά, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στο σχολικό πλαίσιο ως βασικό παράγοντα για τη δημιουργία υποστηρικτικού, θετικού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Κλίμα Τάξης, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Σχολικό Περιβάλλον, Συναισθηματική Ανάπτυξη

Abstract

Emotional intelligence emerges as a fundamental factor in the psychosocial development of children, directly influencing both the classroom climate and interpersonal relationships within the educational setting. This study explored the relationship between emotional intelligence and students' perceptions of their classroom climate, aiming to highlight the significance of emotional competence in the educational experience. The research involved 90 students from the final three grades of primary school, who completed questionnaires, and the data were analyzed using parametric statistical methods. The results indicated a positive and statistically significant correlation between higher levels of emotional intelligence and more favorable perceptions of the classroom climate, confirming the importance of emotional skills in enhancing school life. However, no statistically significant differences were found in emotional intelligence levels or classroom climate perceptions based on gender or age, with the exception of peer support, where girls reported higher levels. The correlation analysis further emphasized that specific dimensions of emotional intelligence, such as self-esteem, emotional perception, and low impulsivity, are directly associated with more positive attitudes toward the school environment. In conclusion, the study highlighted the importance of fostering emotional intelligence within the school context as a key factor for creating a supportive, positive, and safe learning environment that promotes students' emotional and social development.

Keywords: Emotional Intelligence, Classroom Climate, Interpersonal Relationships, School Environment, Emotional Development

Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ΣΝ έχει αναδειχθεί ως ένα κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επηρεάζει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η εκπαίδευση στη ΣΝ μπορεί να προσφέρει στα παιδιά εργαλεία για να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους.

Από την άλλη πλευρά, το κλίμα της τάξης αναφέρεται στη γενική ατμόσφαιρα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ένα θετικό κλίμα τάξης είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της μάθησης και της συμμετοχής των μαθητών, καθώς μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Τα παιδιά που αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά στο σχολικό τους περιβάλλον είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά και να επιδιώκουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κλίματος τάξης σε μαθητές δημοτικού αναδεικνύει μια σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ΣΝ επηρεάζει το κλίμα της τάξης μπορεί να προσφέρει πολύτιμα διδάγματα για τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους, με στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών που θα ενισχύσουν τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών και θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, θα εξεταστούν οι παράγοντες που συνδέουν τη ΣΝ με το κλίμα της τάξης, καθώς και οι επιπτώσεις τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Α΄ μέρος - Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1. Συναισθηματική νοημοσύνη

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και ιστορική πλαισίωση του όρου

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη σημασία και τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ). Πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και ορισμοί έχουν προταθεί, με σκοπό να αποσαφηνιστούν η έννοια και η φύση της ΣΝ. Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να έχει τις ρίζες του στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν ο Thorndike (1920) χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη» για να περιγράψει την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται σοφά τις ανθρώπινες σχέσεις και τις διαπροσωπικές του αλληλεπιδράσεις (Πλατσίδου, 2004). Ωστόσο, ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» κέρδισε ευρύτερη αναγνώριση και διάδοση κυρίως το 1995, με τη δημοσίευση του βιβλίου του David Goleman με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» όσο και από το μεταγενέστερο έργο του "Working with Emotional Intelligence" τα οποία έδωσαν νέα διάσταση στο θέμα και οδήγησαν στην εντατική μελέτη και εμβάθυνση του. Ο Goleman ανέπτυξε ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων που περιλαμβάνει δύο κεντρικές διαστάσεις της ΣΝ: (1) τις εσωτερικές ή ατομικές διεργασίες, οι οποίες σχετίζονται με την αυτογνωσία και τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται τις δικές του εσωτερικές καταστάσεις και (2) τις κοινωνικές διεργασίες, που αφορούν τη σχέση με τους άλλους και υποδεικνύουν το πόσο καλά το άτομο διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει περιγραφεί με διάφορους όρους, όπως «προσωπική νοημοσύνη» από τους Salovey και Mayer, «ενδοπροσωπική» και «διαπροσωπική νοημοσύνη» από τον Gardner και «νοημοσύνη της επιτυχίας» από τον Sternberg (Ανδρέου, Γκουλέτσα, Μπαλάφα, 2007). Στη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες, που παρουσιάστηκε το 1983, προστέθηκαν οι διαστάσεις της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Gardner, η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα

στις ανάγκες, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που οδηγεί στην αυτογνωσία, αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τα συναισθήματα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά του. Αυτές οι δύο διαστάσεις αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία ορίστηκε ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας που περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις ενέργειές του» (Mayer & Salovey, 1993, όπ. αναφ. Πλασίδου, 2004).

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας από τον Leuner (1966) και στη συνέχεια ενσωματώθηκε στον τομέα της Ψυχολογίας της Προσωπικότητας, όπου αναπτύχθηκε από τους Payne (1986), Beasley (1987) και Greenspan (1989). Αν και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί μια καινούρια έννοια, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να δίνουν έμφαση κυρίως στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, παραμελώντας τη ΣΝ. Η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων μας δεν είναι απλώς μια δεξιότητα, αλλά μια «μετα-ικανότητα» που επηρεάζει το πόσο καλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε οποιαδήποτε άλλη ικανότητα έχουμε (Goleman, 1995).

Η έννοια του «συναισθήματος» ορίζεται ως «κάθε διατάραξη ή αναστάτωση του νου, αίσθημα ή πάθος, και κάθε έντονη ή επίμονη ψυχική κατάσταση» (Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης, αναφ. στο Goleman, 1995). Παρά την πληθώρα των συναισθημάτων, ορισμένοι θεωρητικοί έχουν προτείνει την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες, ή «οικογένειες», οι οποίες περιλαμβάνουν υποκατηγορίες συναισθημάτων όπως: θυμό (π.χ., οργή, πικρία, εχθρότητα, εκνευρισμό), θλίψη (π.χ., λύπη, μοναξιά, κατήφεια), φόβο (π.χ., άγχος, ανησυχία, τρόμο, αβεβαιότητα), απόλαυση (π.χ., ευχαρίστηση, χαρά, ενθουσιασμό, διασκέδαση), αγάπη (π.χ., αποδοχή, αφοσίωση, λατρεία, εμπιστοσύνη), έκπληξη (π.χ., θαυμασμός, απορία, σοκ), αποστροφή (π.χ., δυσαρέσκεια, αποστροφή, απογοήτευση, αηδία) και ντροπή (π.χ., ενοχή, αμηχανία, ταπείνωση, συστολή).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια που ενσωματώνει ένα σύνολο διαστάσεων, όπως ικανότητες, χαρακτηριστικά και δεξιότητες, οι οποίες αφορούν σε διάφορες πτυχές της ανθρώπινης φύσης, όπως η προσωπικότητα, η γνωστική δυναμική και η

συμπεριφορά. Ανάλογα με το σημείο εστίασης, τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης διακρίνονται σε μικτά και σε μοντέλα ικανοτήτων (Πλατσίδου, 2005), όπως θα αναλυθεί παρακάτω. Αυτά τα μοντέλα σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους, να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με θετικό και ωφέλιμο τρόπο.

1.2. Θεωρητική πλαισίωση του όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η ποικιλία των ενδιαφερομένων για τη συναισθηματική νοημοσύνη έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση διαφορετικών ορισμών, θεωρητικών προσεγγίσεων και μεθόδων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες εξαρτώνται είτε από τον τομέα της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζουν είτε από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται (Πλατσίδου, 2004). Παρά τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για τη δημιουργία ενός μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης που να είναι ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα, αυτό δεν έχει επιτευχθεί, καθώς δεν υπάρχει γενική συμφωνία σχετικά με το περιεχόμενο αυτής της έννοιας (Πλατσίδου, 2010).

Αυτός είναι ο λόγος που με την πάροδο του χρόνου έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες που προσπαθούν να αποσαφηνίσουν και να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αν και αυτές οι θεωρίες μοιράζονται αρκετά κοινά στοιχεία, ταυτόχρονα διαφέρουν σημαντικά, τόσο ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο όσο και ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διάφορων πτυχών της. Σήμερα, ορισμένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, που γίνονται αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες.

Τα **μοντέλα ικανότητας** προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια νοητική ικανότητα που σχετίζεται με τη δομή της όπως τα είδη νοημοσύνης που επικεντρώνονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (2000), το οποίο ενσωματώνει ικανότητες που σχετίζονται τόσο με τον γνωστικό όσο και με τον συναισθηματικό τρόπο οργάνωσης του νου. Αυτό το μοντέλο περιγράφει τη διαδικασία αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, την

ενσωμάτωσή τους στον τρόπο σκέψης, καθώς και την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων.

Τα **μοντέλα που επικεντρώνονται στην προσωπικότητα** υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό ικανοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται το μοντέλο του Bar-On, το οποίο συνδυάζει συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες με ικανότητες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητες προσαρμογής, δεξιότητες διαχείρισης του άγχους, καθώς και μια γενική στάση που σχετίζεται με την ευτυχία και την αισιοδοξία.

Τα **μοντέλα που εστιάζουν στην επίδοση** αποσκοπούν στην ανάλυση και πρόβλεψη της αποδοτικότητας ενός ατόμου στο επαγγελματικό του περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη τη δομή της προσωπικότητάς του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το μοντέλο του Goleman, το οποίο θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια συνολική δομή από την οποία προκύπτει η συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει εξαιρετικά αποτελέσματα σε ό,τι αναλαμβάνει.

Ανάλογα με τη συγκεκριμένη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που εξετάζουν, οι Caruso, Mayer και Salovey (2000) πρότειναν αρχικά μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε δύο βασικές κατηγορίες μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης, με στόχο να καταστήσουν πιο σαφείς τις διαφορετικές προσεγγίσεις που ακολουθούν. Αυτή η διάκριση περιλαμβάνει τα μοντέλα ικανοτήτων και τα μικτά μοντέλα. Τα μοντέλα ικανοτήτων αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια μορφή ευφυΐας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση συναισθημάτων και σκέψης. Αντίθετα, τα μικτά μοντέλα εστιάζουν στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών προσωπικότητας, κλίσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι Caruso, Mayer και Salovey επισημαίνουν ότι τα μικτά μοντέλα δεν εμβαθύνουν ούτε στην έννοια των συναισθημάτων ούτε στην έννοια της νοημοσύνης.

Οι Petrides και Furnham (2000) εισήγαγαν μια διάκριση στην κατανόηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρώντας την είτε ως διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών είτε ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Στη συνέχεια, κατέληξαν στη διάκριση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες στηρίζεται σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, γεγονός που σημαίνει ότι εξετάζουν και μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με τον Spielberger (2004), τα κυριότερα

μοντέλα που έχουν αναγνωριστεί είναι το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, το μοντέλο του Bar-On και το μοντέλο του Goleman.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Mayer και Salovey ήταν οι πρώτοι που διερεύνησαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην ομάδα τους προσχώρησε ο Caruso, ο οποίος είχε εμπειρία σε θέματα εργασιακής ψυχολογίας και ήταν ιδρυτής της εταιρείας ElSkillsGroup, πέντε χρόνια αργότερα. Αυτοί οι τρεις ερευνητές εστίασαν στην επιστημονική ανάλυση του φαινομένου της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και στην ανάπτυξη ψυχομετρικών εργαλείων που αποσκοπούσαν στην εμπειρική στήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου.

Το 1997, οι Salovey και Mayer ενσωμάτωσαν στο θεωρητικό τους μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη τις έννοιες της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης, όπως τις είχε προσδιορίσει ο Gardner (Spielberger, 2004). Επίσης, σημείωσαν και άλλες ικανότητες που σχετίζονται με τη γνωστική και συναισθηματική οργάνωση της ανθρώπινης σκέψης. Ορίζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη, διαίρεσαν τις ικανότητές της σε πέντε κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων, ή αλλιώς η αυτογνωσία, η οποία αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του είναι κρίσιμη για τη λήψη προσωπικών αποφάσεων, όπως για την επαγγελματική του ζωή. Επιπλέον, άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να διακρίνουν ανάμεσα σε αυθεντικές και ψευδείς εκδηλώσεις συναισθημάτων που μπορεί να χρησιμοποιούνται για χειραγώγηση. Μια εξίσου σημαντική πτυχή είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα αξιολόγησης και αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Τα άτομα που διαθέτουν αυτή την ικανότητα μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους και να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση για να βελτιώσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους σχέσεις.

Οι Mayer, Salovey και Caruso στο θεωρητικό τους μοντέλο δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση των συναισθημάτων, γνωστή και ως αυτορρύθμιση. Είναι κρίσιμο για το άτομο να μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του, όπως το άγχος και ο θυμός, και να αντιμετωπίζει τις συνέπειες μιας κακής διαχείρισης. Άτομα που δεν διαθέτουν αυτή την ικανότητα συχνά υποφέρουν από κατάθλιψη, ενώ όσοι μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους ανακάμπτουν πιο γρήγορα από δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, όσοι έχουν την ικανότητα αυτοπαρότρυνσης, δηλαδή να οργανώνουν τα συναισθήματά τους βάσει των στόχων τους

και να τα ελέγχουν, είναι πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί (Γρηγορίου, Ζήση, Τάχια, Γκιλυάνα & Μπουγιέση, 2012).

Το μοντέλο Συναισθηματικής και Κοινωνικής Νοημοσύνης, του Bar-On (1997) εστίασε στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μοντέλο του αναλύει και αξιολογεί «ένα σύνολο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται με επιτυχία τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος» (Πλατσίδου, 2004). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε κύριες κατηγορίες ικανοτήτων.

Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η θετική διεκδίκηση, ο αυτοσεβασμός, η αναγνώριση των ατομικών δυνατοτήτων και η ανεξαρτησία. Οι διαπροσωπικές ικανότητες σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές σχέσεις και την υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους. Η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στον έλεγχο των παρορμήσεων και στην ανθεκτικότητα στο άγχος. Η διαχείριση του άγχους περιλαμβάνει δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων, την πραγματικότητα και την ευελιξία. Τέλος, η γενική διάθεση σχετίζεται με την ευτυχία και την αισιοδοξία (Πλατσίδου, 2004). Όλες αυτές οι ικανότητες συμβάλλουν σε μια αποτελεσματική διαχείριση της ζωής.

Το μοντέλο του Bar-On εστιάζει τόσο στις διαπροσωπικές όσο και στις ενδοπροσωπικές ικανότητες του ατόμου, με στόχο τη διαχείρισή τους για την καλύτερη προσαρμογή σε κοινωνικές και προσωπικές αλλαγές (Πλατσίδου, 2010). Ο Bar-On υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και μπορεί να βελτιωθεί μέσω εκπαιδευτικών ή θεραπευτικών προγραμμάτων. Επισημαίνει επίσης ότι η συναισθηματική και η γνωστική νοημοσύνη συμβάλλουν εξίσου στην γενική νοημοσύνη των ατόμων.

Περνώντας στο μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman, όπως ήδη επισημάνθηκε, ο Daniel Goleman έκανε ευρέως γνωστή την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω δύο βιβλίων του, που κυκλοφόρησαν το 1995 και το 1998, και απέκτησαν μεγάλη δημοτικότητα τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και στο ευρύ κοινό. Αυτή η απήχηση προήλθε κυρίως από την άποψη του Goleman ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και να ασκηθεί, προσφέροντας θετικά αποτελέσματα στην απόδοση του ατόμου σε διάφορους τομείς. Το μοντέλο συναισθηματικών ικανοτήτων του Goleman εστιάζει στη συνειδητή κατανόηση των συναισθημάτων, τόσο σε ατομικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Goleman, όπως και άλλοι ερευνητές, η

συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής ενός ατόμου και είναι ένας σημαντικός δείκτης για την πρόβλεψη μίας επιτυχημένης ζωής. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει είκοσι πέντε συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες. Αυτές οι πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, η κίνητρο-συμπεριφορά, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Οι τρεις πρώτες ομάδες αφορούν τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου, ενώ οι δύο τελευταίες σχετίζονται με τις κοινωνικές του ικανότητες. Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν προσωπικές δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τον εαυτό του, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες που καθορίζουν την ικανότητα διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων και πρόκλησης των επιθυμητών αντιδράσεων στους άλλους. Η αυτεπίγνωση, η αυτοπαρακίνηση και το προσωπικό στυλ αφορούν το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα, ενώ η ενσυναίσθηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία σχετίζονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου. Ο Goleman επισημαίνει ότι η πιο σημαντική πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτογνωσία, καθώς αυτή αποτελεί τη βάση για την αυτορρύθμιση.

Όσον αφορά τις προσωπικές ικανότητες, που καθορίζουν την ικανότητα διαχείρισης του εαυτού μας, η αυτεπίγνωση αναφέρεται στη γνώση της εσωτερικής μας κατάστασης, των προτιμήσεων και των προσωπικών μας πόρων, καθώς και στην επαφή με τη διαίσθησή μας. Ο αυτοέλεγχος, που σχετίζεται με την αντιμετώπιση διασπαστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων, απαιτεί την ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η αξιοπιστία, η ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα και η καινοτομία. Οι κινήσεις συμπεριφοράς αντιπροσωπεύουν συναισθηματικές τάσεις που ενισχύουν την επίτευξη στόχων. Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές ικανότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση σχέσεων, όπως η ενσυναίσθηση, που σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων, καθώς και η ενεργή συμμετοχή στις ανησυχίες τους. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα επιρροής, την αποτελεσματική επικοινωνία, την ηγεσία, την επίλυση διαφορών, την καλλιέργεια σχέσεων, τη συνεργασία και την ανάπτυξη ομαδικών δεξιοτήτων (Goleman, 2011).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου καθορίζει τις ικανότητές του στην εκμάθηση των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στις πέντε διαστάσεις της. Αντίθετα, η συναισθηματική ικανότητα δείχνει πόσες από αυτές τις δυνατότητες έχουν αξιοποιηθεί και έχουν μετατραπεί σε ικανότητες που σχετίζονται με την εργασία. Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να μάθει

σημαντικές συναισθηματικές ικανότητες για την επαγγελματική του πορεία, χωρίς αυτό να εγγυάται ότι τις έχει ήδη αποκτήσει ή ότι θα τις αποκτήσει. Οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική επιτυχία, εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα.

1.3. Παράγοντες επιρροής της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Παρά το ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εκτεταμένες έρευνες γύρω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τον αντίκτυπο που έχει σε διάφορους τομείς, η βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που την επηρεάζουν παραμένει σχετικά περιορισμένη. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές έχουν εξετάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε συνάρτηση με ατομικές διαφορές, όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η σωματική δραστηριότητα, οι πολιτισμικές επιρροές και η κληρονομικότητα, διερευνώντας τη σύνδεσή της με αυτούς τους παράγοντες.

1.2.1. Ηλικία

Σε σχέση με την ηλικία, υπάρχουν πολλές μελέτες που επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εξελίσσεται τουλάχιστον μέχρι τα πενήντα χρόνια ζωής ενός ατόμου (Bar-On, 2000). Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (2000), υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται καθώς περνά ο χρόνος και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση, όπως ισχύει και για τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 2000). Οι Fariselli, Ghini και Freedman (2006) μελέτησαν τη σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηλικίας σε μια έρευνα που περιλάμβανε 405 Αμερικανούς πολίτες ηλικίας από 22 έως 70 ετών. Τα ευρήματα αποκάλυψαν μια μικρή αλλά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηλικίας, κυρίως σε άτομα ηλικίας 31-60 ετών. Η ελαφρώς ανώτερη συναισθηματική νοημοσύνη που παρατηρήθηκε στα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια διαδικασία που αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και ότι οι άνθρωποι μπορούν να την ενισχύσουν μέσω των βιωμάτων τους, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι δε συνιστά μία αμιγώς εγγενή ικανότητα αλλά μία ικανότητα που μπορεί κανείς να εκπαιδευτεί, να τη μάθει και να την εξελίξει.

Έρευνα των Phillips και Allen (2004) αποκάλυψε περίπλοκες αλλαγές στην αντίληψη της έντασης των συναισθημάτων των άλλων, οι οποίες σχετίζονται με την ηλικία. Διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται πιο έντονα τα αρνητικά συναισθήματα, γεγονός που, κατά τους ερευνητές, μπορεί να αποδοθεί στο αυξημένο άγχος που αντιμετωπίζουν οι νεαροί ενήλικες. Σε μεταγενέστερη μελέτη, οι Shiota και Levenson (2009) ανέλυσαν τις ηλικιακές διαφορές σε τρεις στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων: την ανεξάρτητη επανεκτίμηση, τη θετική επαναξιολόγηση και τη συμπεριφορά καταστολής συναισθημάτων. Η έρευνα διεξήχθη σε ενήλικες ηλικίας 20 έως 69 ετών στη Βόρεια Καλιφόρνια, οι οποίοι διαχωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καθώς η ηλικία αυξάνεται, υπάρχει μείωση στην ικανότητα των ατόμων να εφαρμόζουν ανεξάρτητη επανεκτίμηση, ενώ παράλληλα παρατηρείται ενίσχυση στην ικανότητα τους να εφαρμόζουν θετική επαναξιολόγηση και διατήρηση της ικανότητάς τους για συμπεριφορές καταστολής συναισθημάτων.

Συνολικά, φαίνεται ότι η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, όχι μόνο ως προς τη γενική της ενίσχυση με την πάροδο του χρόνου, αλλά και ως προς την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο τα άτομα επεξεργάζονται, αντιλαμβάνονται και ρυθμίζουν τα συναισθήματα. Οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη συναισθηματική ωριμότητα και προσαρμοστικότητα, αξιοποιώντας στρατηγικές θετικής επαναξιολόγησης και μειώνοντας την ευαισθησία στα αρνητικά συναισθήματα. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι στατική ικανότητα, αλλά μια δυναμική δεξιότητα που διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, ενισχύοντας έτσι τη σημασία της δια βίου συναισθηματικής εκπαίδευσης και προσωπικής ανάπτυξης.

1.2.2. Φύλο

Όσον αφορά το φύλο, υπάρχει η κοινή αντίληψη – έστω με βάση τα στερεοτυπικά δεδομένα που επικρατούν – ότι οι γυναίκες είναι γενικά πιο ευαίσθητες συναισθηματικά σε σχέση με την αντίληψη, την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων. Οι άνδρες από την άλλη, θεωρείται ότι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα στον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Πλατσίδου, 2010). Οι Petrides και Furnham (2000) διαπιστώνουν ότι οι γυναίκες ξεχωρίζουν σε σχέση με τους άνδρες στη διαδικασία αναγνώρισης και

κατανόησης των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και στην κοινωνική προσαρμογή, την ενσυναίσθηση και την αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία. Παράλληλα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες διαθέτουν υψηλή αυτογνωσία και καλά ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ οι άνδρες έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε νέες συνθήκες, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ικανότητα στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Καφέτσιος, 2003).

1.2.3. Φυσική δραστηριότητα

Αναφορικά με τη φυσική δραστηριότητα ως παράγοντα που επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη, πρόσφατη μελέτη των Fong-Li, Lu και Wang (2009) εξέτασε τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, φυσικής κατάστασης και ποιότητας ζωής σε υγειονομικό επίπεδο. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε φοιτητές και φοιτήτριες από την Ταϊβάν, και τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι πιο δραστήριοι φοιτητές παρουσίασαν υψηλότερους δείκτες συναισθηματικής νοημοσύνης. Η φυσική δραστηριότητα φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική υγεία των φοιτητών. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή σε σωματική άσκηση ενισχύει την υγεία και μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο για να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

1.2.4. Πολιτισμικό πλαίσιο

Αναλύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη από διαπολιτισμική σκοπιά, οι Sharma et al., (2009) διερεύνησαν τις διαφορές και τις ομοιότητες στις παραγοντικές δομές της συναισθηματικής νοημοσύνης, εστιάζοντας στη διάκριση μεταξύ δυτικών και ανατολικών κοινωνιών. Οι ερευνητές απέδωσαν τις εντοπισμένες διαφορές στον βαθμό ατομικισμού και στην απόσταση από την εξουσία.

Οι Gunkel, Schlaegel και Engle (2014) υπογράμμισαν ότι τα πολιτισμικά δεδομένα που επικρατούν σε κάθε κοινωνία έχουν σημαντική επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη, την οποία ανέλυσαν με βάση το μοντέλο των Salovey και Mayer (1990). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που προέρχονται από κουλτούρες με έντονη αποστροφή στην αβεβαιότητα και προσανατολισμό προς το μέλλον, επιδεικνύουν

υψηλότερη ικανότητα κατανόησης των δικών τους συναισθημάτων. Όμοια, διαπιστώθηκε ότι οι κουλτούρες με έντονα χαρακτηριστικά κολεκτιβισμού, αποστροφής της αβεβαιότητας, θηλυπρέπειας και μακροπρόθεσμου προσανατολισμού εμφανίζουν αυξημένη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα παραπάνω πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν κυρίως τρεις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως τις καθορίζουν οι Salovey και Mayer (1990). Αυτές είναι η αναγνώριση και η εκτίμηση των προσωπικών συναισθημάτων, η κατανόηση και εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, και η χρήση των συναισθημάτων.

1.2.5. Κληρονομικότητα

Οι Vernon et al., (2008) ανέδειξαν την κληρονομικότητα ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσω του ευρήματος αυτού καταδείχθηκε ότι μεγάλο ποσοστό της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να κληρονομηθεί. Αυτή η διαπίστωση ενισχύει την αντίληψη ότι οι γονείς παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων τους, επισημαίνοντας τη σημασία της οικογενειακής αλληλεπίδρασης και του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας.

1.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά την εφηβική ηλικία

Όλα τα θεωρητικά μοντέλα συμφωνούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) εξελίσσεται καθώς το άτομο μεγαλώνει (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εξάσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1998. Saarni, 2000). Σύμφωνα με τους Mayer και συνεργάτες (1999), η ΣΝ αναπτύσσεται με ταχύτερο ρυθμό κατά τα πρώτα χρόνια της νεαρής ενήλικης ζωής. Οι περισσότερες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν κυρίως την ενήλικη φάση της ζωής (Bar-On, 2000. Goleman, 1998. Petrides & Furnham, 2000). Η εξέλιξη της ΣΝ κατά την εφηβεία, η οποία απασχόλησε και την παρούσα έρευνα, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς παρ' όλο που είναι ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου πραγματοποιούνται μία σειρά από αλλαγές, μεταξύ αυτών και συναισθηματικές.

Οι έφηβοι αντιμετωπίζουν μια σειρά από εσωτερικές συγκρούσεις τις οποίες προσπαθούν να διαχειριστούν (Φράγκος, 1983). Όλες αυτές οι συναισθηματικές συγκρούσεις διαμορφώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του εφήβου η οποία επιδρά καθοριστικά σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς του. Για τον λόγο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη κρίνεται απαραίτητη για την αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθηματικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα κατά την περίοδο αυτή καθώς δομούν και διαμορφώνουν πολλαπλές πτυχές της προσωπικότητας των εφήβων οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τα ταλέντα, τις δεξιότητες και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Μάνος, 1990).

Κεφάλαιο 2. Το κλίμα της τάξης

Το κλίμα της τάξης συχνά παρουσιάζεται ως έννοια μαζί με το σχολικό κλίμα ή ως επιμέρους κομμάτι του. Οι δύο όροι είναι αρκετά κοντά εννοιολογικά και συχνά αλληλοσυσχετίζονται καθώς η γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο επηρεάζει αναπόφευκτα και το κλίμα της τάξης. Στο κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθούμε μόνο στην έννοια του κλίματος της τάξης καθώς επιδιώκαμε να επικεντρωθούμε στη μικροκλίμακα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών, παίζουν καθοριστικό ρόλο. Παρότι το σχολικό κλίμα παρέχει το γενικότερο πλαίσιο, το κλίμα της τάξης αποτελεί την άμεση εμπειρία των μαθητών και επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά, την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η επιλογή να επικεντρωθούμε στο κλίμα της τάξης βασίζεται στο γεγονός ότι είναι το περιβάλλον όπου οι μαθητές περνούν τον περισσότερο χρόνο τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και όπου διαμορφώνονται οι βασικές κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες.

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και θεωρητική πλαισίωση

Το μαθησιακό κλίμα της τάξης, δηλαδή το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η πλειονότητα της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης μαθητών και εφήβων στα σχολεία,

αποτελεί καθοριστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και η μελέτη του κλίματος της τάξης ξεκίνησε πριν από αρκετές δεκαετίες (Fraser, 1986, 1998a), οι επιστημονικοί ορισμοί του διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των ερευνητών (Sink & Spencer, 2005). Ο όρος "classroom climate" εισήχθη για πρώτη φορά από τον Walberg και την ομάδα του, οι οποίοι ανέπτυξαν το εργαλείο Learning Environment Inventory (LEI) με σκοπό να αξιολογήσουν πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (Walberg & Anderson, 1968, όπ. αναφ. στο Fraser, 1998b). Παρ' όλα αυτά, ο Moos ήταν εκείνος που καθιέρωσε την έννοια του κλίματος της τάξης το 1973. Σημαντική ώθηση στη μελέτη του περιβάλλοντος της τάξης έδωσε η δημιουργία της κλίμακας Classroom Environment Scale από τους Trickett & Moos την ίδια χρονιά, η οποία αποτέλεσε βασικό εργαλείο για την εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα αυτό (Evans et al., 2009).

Το κλίμα της τάξης μπορεί να οριστεί ως η κοινωνική δυναμική που επικρατεί μέσα στην τάξη (Johnson & McClure, 2004) ή ως το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία (Fraser, 1994).

Η πλειονότητα των ερευνών για το κλίμα της τάξης βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής-γνωστικής προσέγγισης του Bandura. Σύμφωνα με αυτήν (Bandura, 2001), οι άνθρωποι τείνουν να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες τους βάσει του τρόπου που τις αντιλαμβάνονται, παρά βάσει της αντικειμενικής τους φύσης. Οι μαθητικές αντιλήψεις για το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά τους, γεγονός που τις καθιστά σημαντικό πεδίο έρευνας.

Οι έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, αναφέρονται συχνά στο κλίμα της τάξης ως το «ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της τάξης». Σύμφωνα με τους Witcher (1993) και Stevens & Sanchez (1992) (όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2003, σελ. 187), ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα στοιχεία. Συγκεκριμένα, προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές και κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις τους και υιοθετεί μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και την οργάνωση της τάξης. Παράλληλα, παρέχει άμεση ανατροφοδότηση, καλλιεργεί μια ζεστή, οικογενειακή ατμόσφαιρα και ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, αποτιμά θετικά τις επιτυχίες, θέτει σαφείς κανόνες συμπεριφοράς, προσανατολίζει την εργασία προς ακαδημαϊκούς στόχους και εκφράζει εμπιστοσύνη στους μαθητές με πρακτικούς τρόπους.

2.2. Διαστάσεις του κλίματος της τάξης

Ο Moos (1979), υποστήριξε ότι τα σχολικά περιβάλλοντα αποτελούνται από τις εξής διαστάσεις: α) οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, β) ο προσανατολισμός σχετικά με την προσωπική στοχοθεσία που εμπεριέχει την προσωπική ανάπτυξη και ενίσχυση και τέλος γ) η διατήρηση ή αλλαγή του συστήματος που αφορά την πειθαρχία του εκπαιδευτικού ως προς την εφαρμογή και τήρηση των κανόνων.

Σε πιο πρόσφατη ανάλυση του κλίματος της τάξης (Τριλιανός, 2003) διακρίνονται δύο κύριες πτυχές: η φυσική και η κοινωνική. Η φυσική διάσταση σχετίζεται με την αισθητική και τη διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, το μέγεθός της, τους διαθέσιμους υλικούς πόρους, καθώς και με παράγοντες όπως η θέρμανση και ο αερισμός (Evans et al., 2009). Αντίθετα, η κοινωνική διάσταση, στην οποία εστίασε και η παρούσα μελέτη, αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους (Fraser, 1986· Patrick et al., 2007).

2.2.1. Φυσική διάσταση του κλίματος της τάξης

Το σχολείο λειτουργεί ως ένα περιβάλλον μάθησης με πολλαπλούς ρόλους, πρωτίστως την εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα, συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους, στην προετοιμασία για την ενηλικίωση και στην υιοθέτηση αξιών και στάσεων της κοινωνίας. Αυτοί οι στόχοι, αν και σταθεροί, διαφοροποιούνται ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε εποχής (Rivlin & Weinstein, 1984).

Το σχολικό κτίριο δεν αποτελεί απλώς έναν χώρο μάθησης, αλλά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αρχιτεκτονική και η οργάνωσή του αντικατοπτρίζουν το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, τι μαθαίνουν και με ποιον τρόπο. Κάθε σχεδιαστική επιλογή μεταφέρει έμμεσα τις αξίες και τις προτεραιότητες του σχολείου προς τους μαθητές (Nicholson, 2005). Η διαμόρφωση του σχολικού χώρου εκφράζει τις κοινωνικές αξίες και προάγει επιθυμητές συμπεριφορές. Παράλληλα, εξυπηρετεί τη στήριξη της προσωπικής

ανάπτυξης, ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης και προσφέρει ευκαιρίες τόσο για συνεργασία όσο και για αυτονομία (Weinstein & David, 1987).

Η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου αντικατοπτρίζει τις σχέσεις, την επικοινωνία και τον τρόπο εργασίας στο περιβάλλον αυτό, διδάσκοντας έμμεσα πρότυπα συμπεριφοράς (Γερμανός, 2006). Οι αίθουσες, ως μικροί χώροι μάθησης, επηρεάζονται από τις λειτουργίες του σχολείου, με τη χρήση τους να διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο τύπος και η χρήση κάθε χώρου, όπως μιας γενικής αίθουσας ή ενός αθλητικού χώρου, περνά διαφορετικά μηνύματα, αναδεικνύοντας αξίες όπως η κοινότητα ή η φυσική αγωγή (Heimstra & Macfarling, 1978· Nicholson, 2005).

Ο σχολικός χώρος επηρεάζει και επηρεάζεται από τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Γερμανός, 2006). Η διαρρύθμιση και η αρχιτεκτονική της αίθουσας επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση, καθώς αντανakλούν το εκπαιδευτικό στυλ και τους στόχους του δασκάλου (Weinstein, 1981). Οι μαθητοκεντρικές αίθουσες προάγουν τη συνεργασία, ενώ οι δασκαλοκεντρικές συνδέονται με περιορισμένη αλληλεπίδραση και αυξημένο ανταγωνισμό (Γερμανός, 1999). Τέλος, η ποιότητα του εξοπλισμού και η διάταξη της τάξης καθορίζουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και τη συμμετοχή των μαθητών (Edwards, 2005).

Η αισθητική του σχολικού χώρου επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών, αναδεικνύοντας αξίες και δημιουργώντας ένα ευχάριστο και λειτουργικό περιβάλλον (Stewart, 1986, όπ. αναφ. Edwards, 2005). Σωστά σχεδιασμένες αίθουσες προάγουν αισθήματα άνεσης, ασφάλειας, αυτοεκτίμησης και βελτιώνουν την απόδοση και την ενσωμάτωση των μαθητών (Weinstein, 1987). Παράγοντες όπως το μέγεθος της αίθουσας, ο φωτισμός και η ποιότητα του αέρα ενισχύουν την ευφορία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Γερμανός, 2006). Ο χώρος λειτουργεί ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικό περιβάλλον, επηρεάζοντας αμοιβαία τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις τους.

2.2.2. Κοινωνική διάσταση του κλίματος της τάξης

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων που αποσκοπεί στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Αυτοί περιλαμβάνουν τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τις αξίες της κοινωνίας, καθώς και τη στήριξη της κοινωνικής, γνωστικής και σωματικής ανάπτυξης κάθε μαθητή (Johnson, 1981).

Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους είναι οι πιο καθοριστικές (Urban & Schoenfelder, 2006). Η εκπαιδευτική ψυχολογία δίνει έμφαση στη σχέση δασκάλου-μαθητή, θεωρώντας την κρίσιμη για την κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη του παιδιού, ενώ υποβαθμίζει την επίδραση των διαμαθητικών σχέσεων στις επιδόσεις (Johnson, 1981). Ωστόσο, και οι δύο τύποι σχέσεων επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη του παιδιού, με τη σχέση δασκάλου-μαθητή να διαμορφώνει και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών.

Η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι καθοριστική σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στα πρώτα σχολικά χρόνια, ο δάσκαλος καλείται να λειτουργεί και ως γονική φιγούρα, βοηθώντας το παιδί να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον (Hamre & Pianta, 2001). Οι θετικές σχέσεις προσφέρουν στα παιδιά ασφάλεια και σιγουριά, διευκολύνοντας την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Pianta & Steinberg, 1992). Στις μεγαλύτερες ηλικίες, η συναισθηματική υποστήριξη από τον δάσκαλο ενισχύει τη συμμετοχή, τη μάθηση και τις επιδόσεις (National Research Council, 2004). Επιπλέον, η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή επηρεάζει τη θέση του παιδιού στους συμμαθητές του, διαμορφώνοντας την αποδοχή ή την απόρριψή του από την ομάδα (Hughes, et al., 2001).

Σχέσεις μεταξύ μαθητών

Εκτός της επιρροής που ασκεί η αλληλεπίδραση και η σχέση με τον εκπαιδευτικό και του μαθητές καθοριστικής σημασίας είναι και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη και την επίτευξη στόχων. Τα παιδιά επιδιώκουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, και οι επιλογές τους επηρεάζονται από τους φίλους τους. Φίλοι με υψηλές επιδόσεις ενισχύουν θετικά τα κίνητρα μάθησης, ενώ το αντίθετο ισχύει για φίλους με χαμηλές επιδόσεις (Berndt & Keefe, 1996). Για παράδειγμα, μαθητές με χαμηλές δεξιότητες ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους που έχουν υψηλά κίνητρα μάθησης. Υποστηρικτικές σχέσεις και αποδοχή ενθαρρύνουν την αξιοποίηση γνωστικών ικανοτήτων (Johnson, 1981).

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών ενισχύουν την κοινωνικοποίηση, προσφέροντας πρότυπα και ενισχύσεις που διαμορφώνουν στάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές. Είναι πιο συχνές και ποικίλες από τις σχέσεις με τους δασκάλους, επιτρέποντας στα παιδιά να μαθαίνουν στάσεις και αξίες που οι ενήλικες δεν μπορούν να μεταδώσουν (Johnson, 1981). Η υποστήριξη από συμμαθητές ενθαρρύνει τη συνεργασία, την κοινωνική υπευθυνότητα και την τήρηση κανόνων (Wentzel, 1998). Ωστόσο, αρνητικές επιρροές μπορεί να προκύψουν σε τάξεις με πολλούς μαθητές χαμηλής επίδοσης ή προβληματικής συμπεριφοράς (Barth et al., 2004).

Οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από τους συνομηλίκους τους, καθώς κατά την εφηβική ηλικία τείνουν να ταυτίζονται με τους φίλους τους. Ένα χαρακτηριστικό που υπογραμμίζει την επιρροή αυτή είναι η ανταγωνιστικότητα μεταξύ τους, η οποία συχνά ωθεί τα παιδιά να προσπαθούν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, ενισχύοντας έτσι έμμεσα τα κίνητρά τους για μάθηση (Berndt & Keefe, 1996). Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, όπως στενές φιλίες, μικρές ομάδες (κλίκες) ή ακόμη και απλές συνεργασίες (Brown, 1989· Gifford-Smith & Brownell, 2003). Σύμφωνα με τον Kindermann (1993), οι κοινωνικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο μπορούν να συμβάλουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και να ενισχύσουν τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των μαθητών. Το κοινωνικό δίκτυο των παιδιών αποτελείται από φίλους που τα ίδια επιλέγουν για να περνούν χρόνο μαζί τους, ενώ η συχνή επαφή με τους συμμαθητές ενισχύει τη συνοχή της ομάδας, μετατρέποντάς την σε έναν ισχυρό παράγοντα κοινωνικής επιρροής στην τάξη. Επιπλέον, το αίσθημα αποδοχής από τους συνομηλίκους έχει αποδειχθεί καθοριστικό για τη βελτίωση της απόδοσης. Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι δημοφιλείς μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους λιγότερο δημοφιλείς (Li, 1985).

Στην εφηβεία, οι φίλοι επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο και τις επιλογές τους μεταξύ ακαδημαϊκών και κοινωνικών δραστηριοτήτων (Berndt & Keefe, 1995). Τα κίνητρα μάθησης εξαρτώνται από τους συνομηλίκους με τους οποίους επιθυμούν να σχετίζονται (Urban & Schoenfelder, 2006). Η στάση του μαθητή για την επίδοσή του συνδέεται με την ομάδα που ανήκει, καθώς τείνει να ταυτίζεται με άτομα που μοιράζονται παρόμοια κίνητρα και επιτεύγματα. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους διαμορφώνουν την αίσθηση ικανοποίησης από το σχολείο και τα συναισθήματα των μαθητών (Ryan, 2001). Ωστόσο, η αρνητική επιρροή από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, όπως η απόρριψη, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Ollendick et al., 1992).

Συμπερασματικά, η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων καθορίζει τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Για εποικοδομητική επιρροή, πρέπει να προάγονται η αποδοχή και η υποστήριξη (Johnson, 1981).

Για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος, ο οποίος πρέπει να ελέγχει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, να διασφαλίζει τη σωστή δομή και επίτευξη των μαθησιακών στόχων και να διαχειρίζεται τις αντικρουόμενες αντιλήψεις (Μπίκος, 2004). Το ακαδημαϊκό κλίμα της τάξης, η προσέγγιση του μαθήματος και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών είναι επίσης ευθύνη του δασκάλου (Urban & Schoenfelder, 2006), του οποίου ο ρόλος θα εξεταστεί αναλυτικά στη συνέχεια.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται αποτελεσματικός όταν οργανώνει την τάξη με τρόπο που να προάγει τη μάθηση. Η εξουσία που ασκεί, οι επιλογές του σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου και η διευθέτηση των αντικειμένων, καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέγει, καθορίζουν την ποιότητα του κλίματος στην τάξη (Τρίλιανός, 2003). Η έρευνα για την ηγεσία στην τάξη δείχνει τη σημαντική επιρροή του δασκάλου στους μαθητές του. Μελέτες των Anderson (1982), Lewin, Lipitt & White (1939) και Withall (1951) αναδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ του κλίματος της τάξης και της ηγετικής συμπεριφοράς του δασκάλου (όπ. αναφ. στο Schmuck & Schmuck, 1975). Το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο δάσκαλος διαμορφώνει τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, επηρεάζοντας τα συναισθήματα των μαθητών (Cheng, 1994). Το εκπαιδευτικό στυλ διδασκαλίας μπορεί να είναι αυταρχικό, ελεύθερο ή δημοκρατικό (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο αυταρχικός δάσκαλος αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη για τις αποφάσεις στην τάξη, χρησιμοποιώντας πίεση, φωνές και εκφοβισμό για να επιτύχει τη συμμόρφωση των μαθητών. Αυτό δημιουργεί αρνητική ατμόσφαιρα και ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (Schmuck & Schmuck, 1975). Αντίθετα, ο δάσκαλος με ελεύθερο στυλ έχει μια παθητική στάση, χωρίς να επιβάλλει κανόνες ή να διατηρεί συντονισμό, δημιουργώντας έναν φιλικό, αλλά συχνά ανεξέλεγκτο, μαθησιακό περιβάλλον (Moore, 1989).

Ο δημοκρατικός δάσκαλος δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και σεβασμού στην τάξη, με ρόλο κυρίως συντονιστικό. Η εξουσία μοιράζεται ισότιμα με τους μαθητές, και οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από συνεργασία και δημοκρατικότητα (Τριλιανός, 2003). Η Baumrind (1996) προτείνει τη χρήση του όρου "αυθεντικός" αντί του "δημοκρατικός", καθώς η δημοκρατία στην τάξη δεν βασίζεται στη πλειοψηφία, αλλά ο δάσκαλος παραμένει το πρόσωπο εξουσίας. Το στυλ αυτό αναφέρεται και ως συμμετοχικό ή συλλογικό (Ματσαγγούρας, 2003). Η νέα θεωρία μάθησης του Vygotsky υποστηρίζει το συμμετοχικό μοντέλο, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσοντας απόψεις και προσφέροντας βοήθεια και πληροφορίες όποτε είναι απαραίτητο (Ματσαγγούρας, 2003).

Από τα τρία προαναφερθέντα στυλ, το δημοκρατικό θεωρείται το πιο κατάλληλο για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη (Cheng, 1994). Έχει συνδεθεί με καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και υψηλότερη ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική ζωή (Ματσαγγούρας, 2003). Σε έρευνα των White & Lipitt (1960), διαπιστώθηκε ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας επηρεάζουν διαφορετικά τις συμπεριφορές των μαθητών. Οι μαθητές με ελευθεριάζον στυλ ήταν αγχωμένοι και ανοργάνωτοι, ενώ αυτοί με αυταρχικό στυλ είχαν καλύτερες ποσοτικά επιδόσεις. Στο δημοκρατικό στυλ, οι μαθητές εμφάνισαν καλύτερες ποιοτικά αποδόσεις και οι σχέσεις μεταξύ τους ήταν φιλικές και συνεργατικές, αντί για ανταγωνιστικές όπως στο αυταρχικό στυλ (όπ. αναφ. στο Schmuck & Schmuck, 1975).

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση θετικού κοινωνικού κλίματος είναι η ικανότητα διαχείρισης της τάξης. Έρευνες (Cothran et al. 2003. Opdenakker & Van Damme, 2006) δείχνουν ότι η καλή διαχείριση ενισχύει τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών. Κεντρικό στοιχείο της σωστής διαχείρισης είναι η σαφήνεια στις προσδοκίες και τις συνέπειες που καθορίζει ο δάσκαλος για τους μαθητές (Cothran et al., 2003; Opdenakker & Van Damme, 2006). Επιπλέον, η έρευνα των Cothran et al. (2003) τονίζει τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ διασκέδασης και ελέγχου στην τάξη.

Η προσέγγιση διδασκαλίας επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο μπορεί να βλάψει το κλίμα, ενώ το ομαδοσυνεργατικό συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση σχέσεων φιλίας, υποστήριξης και αποδοχής (Johnson & Johnson, 1990. Oortwijn et al., 2008). Η εργασία σε ομάδες ενισχύει την ισότητα και τη συνεργασία, οδηγώντας σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Ghaith, 2003). Ερευνητές όπως οι Zahn et al. (1986) και άλλοι συμφωνούν ότι οι ομαδοσυνεργατικές

τεχνικές βελτιώνουν τις σχέσεις και το κλίμα στην τάξη. Ο Ghaith (2003) διαπίστωσε ότι η μόνη μέθοδος διδασκαλίας που συνδέεται θετικά με το κοινωνικό κλίμα της τάξης είναι η ομαδοσυνεργατική, ενισχύοντας τη συνοχή, υποστήριξη και δικαιοσύνη στις σχέσεις των μαθητών. Αντίθετα, οι ανταγωνιστικές και ατομικιστικές προσεγγίσεις δεν συνδέονται θετικά με το κλίμα της τάξης, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Johnson & Johnson (1989).

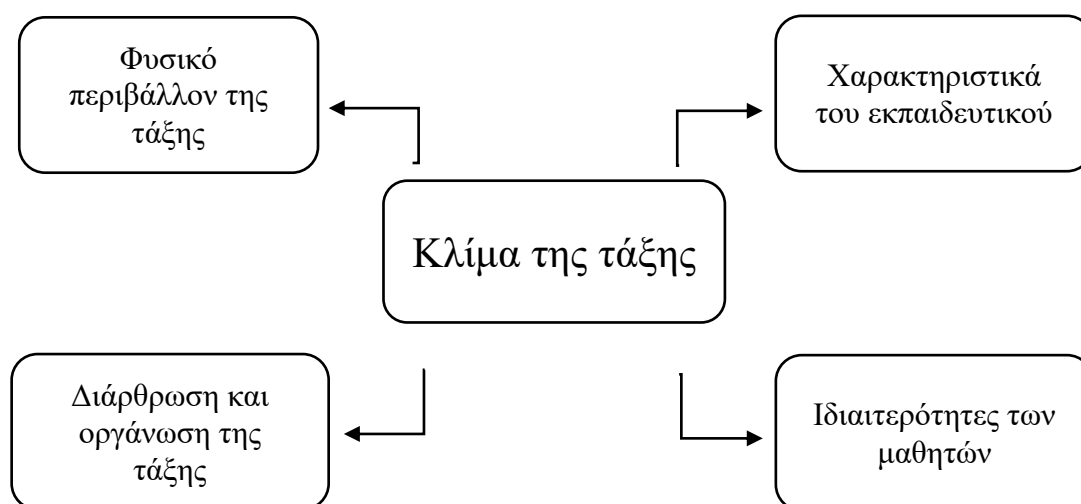
2.3. Παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης

Όπως έγινε αντιληπτό και παραπάνω, το κλίμα της τάξης αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα. Το σύστημα αυτό σύμφωνα με τον Moos (1979) διαμορφώνεται από τέσσερις βασικούς παράγοντες (Σχήμα 1): το φυσικό περιβάλλον της τάξης, τη διάρθρωση και οργάνωσή της, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Το κλίμα της τάξης λειτουργεί ως ένας διαμεσολαβητικός μηχανισμός αυτών των παραγόντων, ο οποίος προκύπτει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Η ποιότητα και η συχνότητα αυτών των αλληλεπιδράσεων, καθώς και το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή του (Allodi, 2002).

Σχήμα 1

Βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης



2.4. Ο ρόλος του κλίματος της τάξης στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

Κατά τους Fraser & Tobin (1991), το κλίμα της τάξης επηρεάζει μια σειρά από κρίσιμους παράγοντες, όπως η συμπεριφορά των μαθητών, το επίπεδο των γνώσεών τους, τα κίνητρά τους, η αυτοαντίληψή τους, καθώς και η συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τάξη και σχολείο. Η διερεύνηση των παραμέτρων που συνθέτουν το κλίμα της τάξης επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αλλά και της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του κλίματος της τάξης και κοινωνικών, προσωπικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων. Ένα θετικό κλίμα στην τάξη ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και προάγει τη σχολική τους απόδοση, ενώ παράλληλα βελτιώνει τη συμπεριφορά τους (Arbuckle & Little, 2004. Little & Akin-Little, 2008). Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που φοιτούν σε υποστηρικτικά και φιλικά περιβάλλοντα δείχνουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βελτιωμένες γνωστικές δεξιότητες, ενώ, αντίθετα, ένα εχθρικό, ανταγωνιστικό ή αδιάφορο περιβάλλον προκαλεί άγχος, αβεβαιότητα και ανησυχία, που μπορεί να οδηγήσουν σε νοητική κόπωση και συναισθηματική κατάπτωση (Zedan, 2010). Το κλίμα της τάξης αποτελεί έναν περίπλοκο παράγοντα στενά συνδεδεμένο με ποικίλα φαινόμενα, επηρεάζοντας τόσο τη σχολική εμπειρία όσο και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

Το κλίμα της τάξης συνδέεται στενά με πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν την προσωπική εξέλιξη του παιδιού, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο. Ένα ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη σχετίζεται με την αποτελεσματική υλοποίηση της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ παράλληλα ενισχύει την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Το περιβάλλον αυτό πρέπει να χαρακτηρίζεται από υποστήριξη, ισοτιμία, δημοκρατικές αξίες και σωστή οργάνωση, ώστε να προάγει τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών (Zedan, 2010).

Θεοδώρα Παππά: «Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

Β' μέρος – Ερευνητικό

Κεφάλαιο 3. Παρούσα έρευνα

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται ο κύριος σκοπός της ερευνητικής μελέτης, καθώς και οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν με βάση τη θεωρητική τεκμηρίωση και τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας. Επιπλέον, παρουσιάζεται η θεωρητική πλαισίωση βάσει της οποίας μελετάται η σχέση των δύο κεντρικών μεταβλητών.

3.1. Σκοπός και Υποθέσεις

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών κατά την προεφηβική και εφηβική ηλικία, με έμφαση στους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, ενώ ταυτοχρόνως, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με το κλίμα της σχολικής τάξης, το οποίο αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της σχολικής ζωής των παιδιών.

Επιπλέον, επιμέρους στόχοι της έρευνας περιλάμβαναν τη διερεύνηση του αν η εν λόγω σχέση παρουσιάζει αναπτυξιακή πορεία, μέσω της ανάλυσης διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, καθώς και την αξιολόγηση της επίδρασης του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις σχετικές παραμέτρους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

Υ1: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της θετικής αντίληψης τους για το κλίμα της τάξης.

Υ2: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές δημοτικού.

Υ3: Τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα αγόρια.

Υ4: Το κλίμα της τάξης δε διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία (τάξη φοίτησης) και φύλο των παιδιών.

3.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η ενσυναίσθηση και η αυτεπίγνωση αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όταν ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίσει με σαφήνεια τα συναισθήματά του και τους λόγους που τα προκαλούν ή να κατανοήσει τι σκέφτεται και γιατί, αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και τα συναισθήματα των άλλων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, μεταβαίνει από την εστίαση στον εαυτό του στην κατανόηση των συναισθημάτων των γύρω του. Για να μπορέσει ένα άτομο να συνδέσει τις γνωστικές πληροφορίες με τα συναισθήματα που βιώνει, είναι απαραίτητο να διαθέτει την ικανότητα να ερμηνεύει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, όπως εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής ή τη γλώσσα του σώματος (Ledoux, 1998).

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση και στον έλεγχο αυτών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, επιθετικότητα, αποπροσανατολισμό από τους στόχους τους, καθώς και σε διατροφικές διαταραχές, οι οποίες παρατηρούνται κυρίως στα κορίτσια. Έρευνες δείχνουν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η

αναγνώριση και η ερμηνεία των εκφράσεων του προσώπου και των συναισθημάτων των άλλων, επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά και τη σχολική απόδοση των παιδιών σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Συνολικά, η γνώση και η κατανόηση των συναισθημάτων φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τη σχολική ζωή και τις επιδόσεις των παιδιών (Izard et al., 2001).

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι η ενσυναίσθηση έχει στενή σχέση με την αυτεπίγνωση. Όπως υποστηρίζουν οι Extremera et al. (2007), οι έφηβοι που είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι και να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις επιδόσεις τους. Επιπλέον, τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση εμφανίζουν καλύτερη ικανότητα προσαρμογής, είναι πιο ευαίσθητα, εξωστρεφή και δείχνουν συναισθηματική σταθερότητα (Goleman, 1995).

Όταν το άτομο αλληλεπιδρά αποδοτικά και με επάρκεια με τον κοινωνικό του περίγυρο, τότε χαρακτηρίζεται από συναισθηματική επάρκεια. Η συναισθηματική επάρκεια είναι απότοκο των διαδικασιών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνδέεται με μία σειρά ικανότητες οι οποίες καθορίζουν μια υγιή και ισορροπημένη συνύπαρξη του ατόμου με τα άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Saarni, 2000).

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να είναι ενταγμένα και να ανήκουν κάπου. Αυτό το αίσθημα της ανάγκης του «ανήκειν» αποσκοπεί στην ανάγκη του παιδιού να νιώθει συναισθηματικά ασφαλές (Rubin, 1982). Όταν ένα παιδί, εισχωρεί στο νέο και οργανωμένο περιβάλλον της σχολικής τάξης, οι σχέσεις του με την ομάδα των συνομηλίκων του έχουν καθοριστικό ρόλο και βαρύνουσα σημασία για την ανάπτυξη των συναισθημάτων τους. Τα τελευταία χρόνια, σειρά ερευνών (Denham et al., 1990. Eisenberg et al., 1997) ερεύνησαν το πώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν και γίνονται αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων καθώς και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτές τις διαδικασίες, όπως η συναισθηματική γνώση, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η ικανότητα ρύθμισής τους.

Μελέτες που εστιάζουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν δείξει ότι τα παιδιά που γίνονται αποδεκτά και αγαπητά από τους συνομηλίκους τους έχουν μεγαλύτερη τάση να επιδεικνύουν κοινωνική συμπεριφορά, δείχνοντας φιλικότητα και διάθεση για συνεργασία. Επίσης, αυτά τα παιδιά εμφανίζουν χαρακτηριστικά καλοσύνης και εκδηλώνουν προκοινωνικές συμπεριφορές, όπως η βοήθεια προς τους άλλους και η ευαισθησία στις ανάγκες τους. Ερευνητικά, αυτές οι ενδείξεις ενσυναίσθησης σχετίζονται με συναισθηματική ισορροπία, αισιοδοξία, αποφυγή συγκρούσεων και βίαιων συμπεριφορών, αυτοπεποίθηση και θετική αντίληψη για την πορεία της ζωής τους (Deater-Deckard, 2001).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου, έχει σημαντική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο και μπορεί να επηρεάσει την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Petrides et al., 2006). Σύμφωνα με έρευνα του Petrides σε μαθητές δημοτικού, τα παιδιά που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να επιδεικνύουν περισσότερη κοινωνικότητα και συνεργατικότητα, ενώ ταυτόχρονα δείχνουν μειωμένη τάση για αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτά τα παιδιά αξιολογούνται θετικά από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι παρατηρούν ότι συνεργάζονται καλά με τους άλλους και τείνουν να προσαρμόζονται εύκολα. Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εμφανίζουν έντονη εξάρτηση από τους άλλους ή επιθετική και διαταρακτική συμπεριφορά, όπως διαπιστώνεται από τις αναφορές των συμμαθητών τους (Petrides et al., 2006).

Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα των Mavrovelli et al. (2008), η οποία περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις των δασκάλων. Σύμφωνα με αυτούς, τα παιδιά με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο επιρρεπή σε συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Από την άλλη, τα παιδιά που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των δασκάλων τους, δείχνουν μεγαλύτερη ικανότητα να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις τόσο με τους δασκάλους όσο και με τους συμμαθητές τους (Mavrovelli et al., 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών θα μπορούσε να διαμορφώνει την αντίληψή τους σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αναμένεται να εκδηλώσουν μια πιο θετική και αισιόδοξη εκτίμηση του σχολικού κλίματος, θεωρώντας το ως πιο υποστηρικτικό και αρμονικό σε σχέση με τα παιδιά που έχουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτά τα παιδιά ενδέχεται να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις συναισθηματικές ανάγκες και τις δυναμικές των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, κάτι που ενδέχεται να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Άλλοι ερευνητές της θεωρίας της προσκόλλησης έχουν διευρύνει την έννοια του δεσμού, περιλαμβάνοντας και τις σχέσεις με ενήλικες εκτός των γονέων, και έχουν διαπιστώσει ότι η σύνδεση με αυτούς τους ενήλικες έχει θετική επίδραση στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών απέναντι στις δυσκολίες. Ο δεσμός με το σχολείο, που θεωρείται ένα

συναισθηματικό περιβάλλον όπου οι ενήλικες μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά, έχει αποδειχτεί ότι ενισχύει τις θετικές αναπτυξιακές εμπειρίες, μειώνει τις αρνητικές και λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στους κινδύνους. Έτσι, η θετική σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να προάγει την υγιή συναισθηματική ανάπτυξη και να αποτρέπει την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών (Catalano et al., 2004).

Ο δεσμός με το σχολείο αποτελεί έναν από τους κύριους τομείς κοινωνικοποίησης, ο οποίος προάγει την κοινωνικότητα, αποτρέπει την αντικοινωνική συμπεριφορά και ενισχύει τη θετική ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Σύμφωνα με τα ευρήματα (Catalano et al., 2004), η σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές και μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στην εμφάνιση προβληματικών μορφών συμπεριφοράς κατά την παιδική και εφηβική ηλικία.

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Battistich et al., 1995) ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται το σχολείο ως έναν ασφαλή και υποστηρικτικό χώρο είναι πιο πιθανό να το απολαμβάνουν, να αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και να επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτά τα παιδιά τείνουν να υιοθετούν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, να επιτυγχάνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους συμμαθητές τους και να απουσιάζουν λιγότερο συχνά από το σχολείο. Επίσης, είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν ζητήματα που σχετίζονται με την αποβολή.

Ένα σχολικό κλίμα που διακρίνεται για την ασφάλεια, τη φροντίδα, την οικειότητα, τη συμμετοχή και την υπευθυνότητα ενισχύει τους συναισθηματικούς δεσμούς των μαθητών με το σχολείο, παρέχοντας μια ισχυρή βάση για την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική μάθηση (Osterman, 2000). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς του σχολικού κλίματος, καθώς αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται συνδεδεμένα μεταξύ τους (Cohen et al., 2009). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, το αίσθημα σύνδεσης που βιώνουν οι έφηβοι με το σχολείο έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική τους υγεία όσο και στις σχολικές τους επιδόσεις (Whitlock, 2006).

Στην συνεργατική μέθοδο μάθησης, οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως η αλληλοβοήθεια, η συμπάθεια, η φιλία και η προθυμία, ενισχύονται σε εσωτερικό επίπεδο στον μαθητή και επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της επιθετικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Η

μείωση αυτών των χαρακτηριστικών, σε συνδυασμό με τη μείωση του σχολικού άγχους, συνιστά έναν παράγοντα που ενισχύει την υψηλή σχολική επίδοση (Georgas, 1989).

Η υπόθεση που διατυπώνεται είναι ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, η οποία θεωρείται χαρακτηριστικό γνώρισμα τους. Συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον της τάξης τους ως θετικό, ενδεχομένως να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτά τα παιδιά, που βιώνουν την τάξη τους ως υποστηρικτικό και φιλικό περιβάλλον, φαίνεται να αναπτύσσουν καλύτερες ικανότητες στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, γεγονός που ενδέχεται να αντανακλάται στην καλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και στις πιο θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους.

Κεφάλαιο 4. Ερευνητικός σχεδιασμός και μέθοδος

4.1. Ερευνητική μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε την ποσοτική δειγματοληπτική προσέγγιση, όπως περιγράφεται από τον Creswell (2011). Αυτή η μεθοδολογία βασίζεται στη συγκέντρωση αριθμητικών δεδομένων από ένα επιλεγμένο δείγμα, το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού που εξετάζεται. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, επιδιώκεται η διερεύνηση και η ανάλυση των φαινομένων υπό εξέταση με τη χρήση αντικειμενικών και μετρήσιμων δεδομένων, εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία και την ακρίβεια των αποτελεσμάτων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του οποίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρέχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες. Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η αποτύπωση της πραγματικότητας τη δεδομένη χρονική περίοδο, με στόχο την ανάλυση των συνθηκών που επικρατούσαν τη στιγμή της διεξαγωγής της.

4.2. Δειγματοληπτική μέθοδος και δείγμα

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας, δεδομένου ότι επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων στις οποίες υπήρχε άμεση και εύκολη πρόσβαση. Η συγκεκριμένη επιλογή κρίθηκε κατάλληλη, λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο εύρος της έρευνας (Creswell, 2011). Η μέθοδος αυτή ανήκει στις μη πιθανολογικές δειγματοληπτικές τεχνικές και βασίζεται στην επιλογή ατόμων που είναι άμεσα διαθέσιμα για συμμετοχή. Τα κριτήρια επιλογής περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η γεωγραφική εγγύτητα, η προσωπική γνωριμία ή η προθυμία των συμμετεχόντων να λάβουν μέρος. Παρόλο που αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη γρήγορη και οικονομική συλλογή δεδομένων, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

Η δειγματοληψία βασίστηκε σε ένα καθορισμένο πλαίσιο συμμετεχόντων, το οποίο περιλάμβανε μαθητές από τρεις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, 10, 11 και 12 ετών. Η επιλογή αυτών των ηλικιών πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τις σημαντικές ψυχοκοινωνικές και αναπτυξιακές αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο, καθώς προσεγγίζουν τη μετάβαση στην εφηβεία. Πρόκειται για μία περίοδο που επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους και τη δυναμική των κοινωνικών τους σχέσεων. Συνεπώς, η ένταξη αυτών των ηλικιακών ομάδων στη μελέτη είχε στόχο να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις ή ομοιότητες στις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, στο δείγμα συμμετείχαν συνολικά 90 μαθητές, εκ των οποίων 30 φοιτούσαν στη Δ' τάξη, 30 στην Ε' και 30 στη Στ' τάξη του δημοτικού (Σχήμα 1). Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 36 ήταν αγόρια (40%) και 54 κορίτσια (60%) (Σχήμα 2).

Πίνακας 1

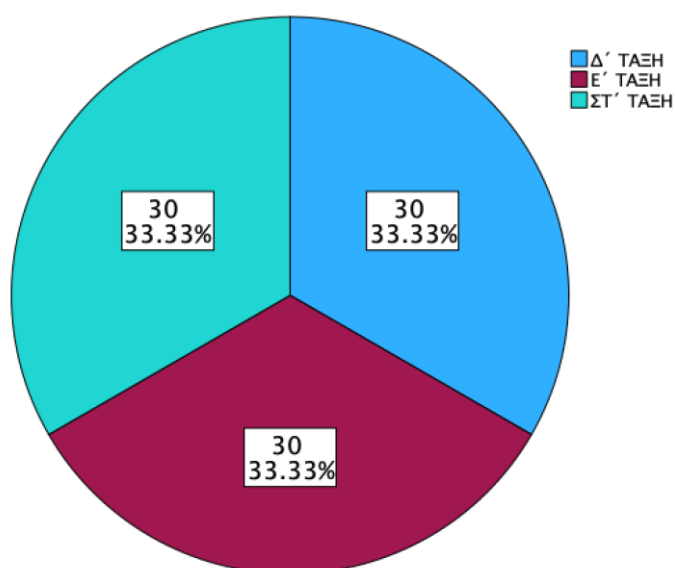
Κατανομή δείγματος ανά τάξη φοίτησης και φύλο

Φύλο

		Αγόρι	Κορίτσι	Σύνολο
Τάξη Φοίτησης	Δ' τάξη	15	15	30
	Ε' τάξη	9	21	30
	ΣΤ' τάξη	12	18	30
	Σύνολο	36	54	90

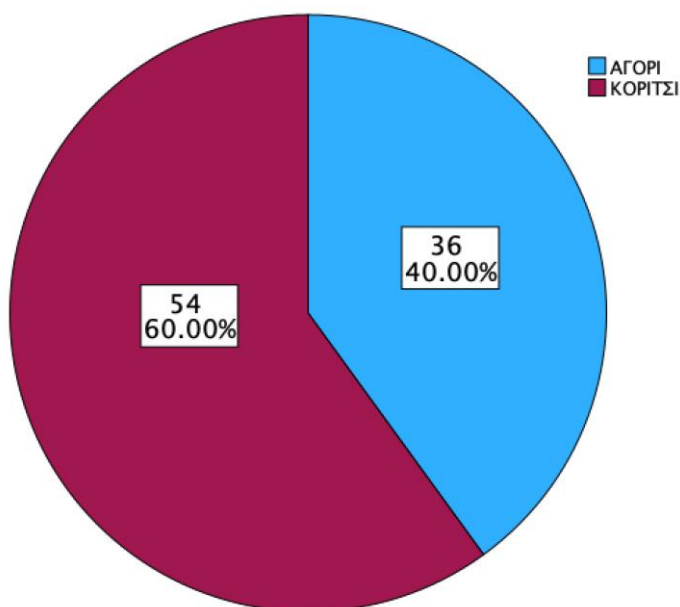
Σχήμα 1

Κατανομή δείγματος ανά τάξη φοίτησης



Σχήμα 2

Κατανομή δείγματος ανά φύλο



4.3. Ερευνητικά εργαλεία

Οι δύο βασικές μεταβλητές αυτής της μελέτης μετρήθηκαν μέσω δύο σταθμισμένων αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων, τα οποία, σύμφωνα με τους δημιουργούς τους, είναι κατάλληλα για τις ηλικιακές κατηγορίες που εξετάζει η παρούσα έρευνα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη εξετάστηκε με το ερωτηματολόγιο “Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form” (TEIQue-CSF). Το TEIQue-CSF είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών. Αναπτύχθηκε από τους Stella Mavroveli και K. V. Petrides στο Institute of Education του University of London (PSYCHOMETRICLAB.COM). Το TEIQue-CSF αποτελείται από 36 ερωτήσεις και στοχεύει στην παροχή μιας συνολικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε δηλώσεις που αξιολογούν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά

τους, καθώς και να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι υποκλίμακες:

- **Προσαρμοστικότητα:** Ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις και να διαχειρίζεται αλλαγές.
- **Αντίληψη Συναισθημάτων:** Δεξιότητα στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, τόσο των δικών του όσο και των άλλων.
- **Αυτοεκτίμηση / Κίνητρο:** Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται την αξία του και το επίπεδο εσωτερικού κινήτρου που έχει.
- **Χαμηλή Παρορμητικότητα:** Ικανότητα να ελέγχει τις αυθόρμητες αντιδράσεις του και να σκέφτεται πριν ενεργήσει.
- **Υποστήριξη από Συνομηλίκους:** Βαθμός στον οποίο το παιδί αισθάνεται κοινωνικά αποδεκτό και υποστηρίζεται από τους φίλους του.
- **Επηρεαζόμενη Διάθεση:** Πώς τα συναισθήματα και οι διαθέσεις του επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες.

Το κλίμα της τάξης εξετάστηκε μέσω του ερωτηματολογίου «Το ερωτηματολόγιο της τάξης μου» (TET) το οποίο συνιστά την ελληνική εκδοχή του “My class Inventory” (MCI) των Fraser, Anderson και Walberg. Η πρώτη προσαρμογή του εργαλείου στα ελληνικά έγινε από τον Ματσαγγούρα το 1987. Το TET απευθύνεται κυρίως σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 8 έως 12 ετών, ωστόσο έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό και για μαθητές των πρώτων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καψάλης και συν., 1997). Από την άλλη, το TET εξετάζει πέντε βασικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, οι οποίες θεωρούνται αξιόπιστοι δείκτες της συνολικής ατμόσφαιρας που επικρατεί στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι διαστάσεις αυτές συνδέονται άμεσα τόσο με την ακαδημαϊκή όσο και με τη συναισθηματική αποτελεσματικότητα της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διατίθεται σε δύο εκδοχές, μία εκτενή, που περιλαμβάνει 38 ερωτήσεις, και μία πιο συνοπτική, με 25 ερωτήσεις η οποία αξιοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Το TET αποτελείται από πέντε ενότητες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις, επιτρέποντας την ανάλυση πέντε βασικών πτυχών του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Καψάλης και συν., 1997. Ματσαγγούρας, 2000):

- **Ικανοποίηση:** Πρόκειται για το θετικό συναίσθημα που βιώνουν οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο μέσα από τη συνεργασία και τη συνύπαρξή τους στην τάξη όσο και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τα διδακτικά

αντικείμενα και τις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες. Η ικανοποίηση αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη όταν το μαθησιακό κλίμα είναι ευχάριστο, εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Ένας υψηλός βαθμός ικανοποίησης λειτουργεί ως μοχλός ενεργοποίησης του μαθητή, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής του επίδοσης.

- **Διενεκτικότητα:** Αντιπροσωπεύει μια κατάσταση που αντιτίθεται στη συνοχή της τάξης και χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, εντάσεις και διαφωνίες μεταξύ των μαθητών. Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων αυτής της δυναμικής επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές διοχετεύουν μεγάλο μέρος της ενέργειάς τους σε ανταγωνιστικές ή συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις, αντί να την αξιοποιούν δημιουργικά στη σχολική τους πρόοδο.
- **Ανταγωνιστικότητα:** Ο ανταγωνισμός υπάρχει σε όλες τις τάξεις, αν και διαφέρει σε ένταση και μορφή. Γίνεται πιο έντονος στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και επηρεάζεται κυρίως από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη σχολική εργασία και διαχειρίζεται την πειθαρχία. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, προτείνεται η ισορροπία μεταξύ συνεργασίας μεταξύ μαθητών και ήπιου ανταγωνισμού σε ισοδύναμες ομάδες.
- **Δυσκολία:** Αναφέρεται στον βαθμό δυσκολίας της σχολικής εργασίας όπως τον αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Αυτή η αίσθηση δυσκολίας ποικίλει ανάλογα με τον κάθε μαθητή, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη γενική αίσθηση που επικρατεί στην τάξη και όχι στις ατομικές ικανότητες. Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ δυσκολίας και σχολικής μάθησης, εφόσον η δυσκολία δεν είναι υπερβολική. Είναι σημαντικό να προσέχουμε την ισορροπία στη δυσκολία, καθώς είτε πολύ υψηλή είτε πολύ χαμηλή δυσκολία μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, ενώ μια μέτρια δυσκολία (περίπου 80%) θεωρείται θετικό στοιχείο για το κλίμα της τάξης.
- **Συνεκτικότητα:** Αναφέρεται στην αίσθηση ενότητας που νιώθουν τα μέλη μιας ομάδας, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία τους για κάποιο χρονικό διάστημα με στόχο κοινούς σκοπούς. Αυτή η κατηγορία μετράει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές αλληλοκατανοούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, εκδηλώνοντας φιλικά συναισθήματα. Η συνεκτικότητα συντελεί στη σύνδεση των μελών της τάξης, κάνοντάς τα να ξεχωρίζουν από τα εξωτερικά άτομα.

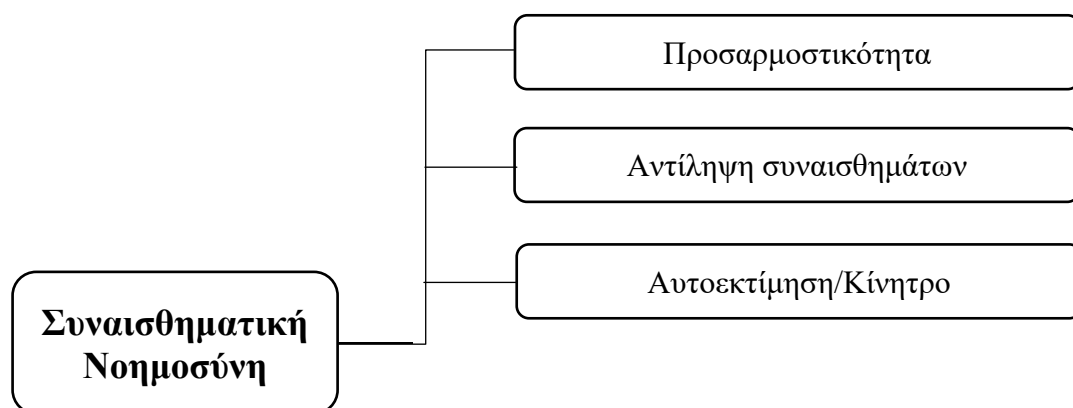
Η δομή του ερωτηματολογίου, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από τον συνδυασμό των δύο προαναφερθέντων εργαλείων, συνοψίζεται στο Σχήμα 3. Σε αυτό παρουσιάζεται η κατανομή

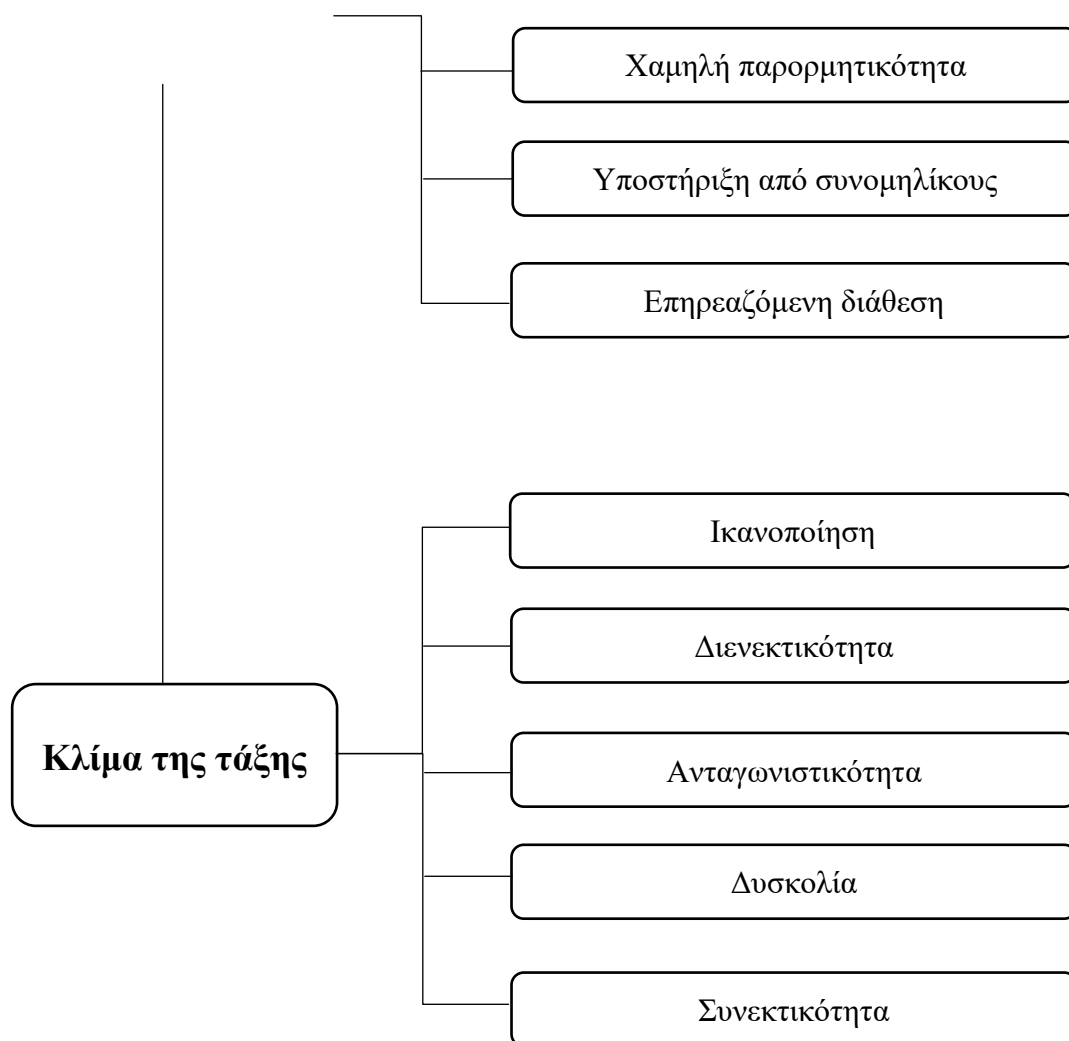
Θεοδώρα Παππά: «Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

των θεματικών ενοτήτων, έτσι όπως προκύπτουν από τις υποκλίμακες των δύο ερωτηματολογίων οι οποίες συγκροτούν και τις επιμέρους μεταβλητές της μελέτης.

Σχήμα 3

Διάρθρωση ερωτήσεων ερωτηματολογίου¹





4.4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του TEIQue-CSF έχουν αξιολογηθεί σε διάφορες μελέτες, με αποτελέσματα που υποστηρίζουν την εσωτερική συνέπεια και τη σταθερότητα του εργαλείου. Για παράδειγμα, μια μελέτη που διερεύνησε τις ψυχομετρικές ιδιότητες της γαλλικής έκδοσης του TEIQue-CSF σε δείγμα 556 παιδιών ηλικίας 9 έως 13 ετών βρήκε ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια και χρονική σταθερότητα.

Σε ό,τι αφορά το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET), η αγγλική εκδοχή παρουσιάζει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η ελληνική προσαρμογή του εργαλείου έδειξε επίσης ικανοποιητικά αποτελέσματα. Στην έρευνα του Η. Μασαγγούρα (1987), ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ήταν 0,61, ο οποίος θεωρείται πολύ καλός, ενώ οι πέντε υποκλίμακες

παρουσίασαν υψηλή διακριτική εγκυρότητα με τιμές που δεν αποκλίνουν σημαντικά από τις αντίστοιχες της αγγλικής εκδοχής, και σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, είναι πιο ικανοποιητικές. Επιπλέον, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις δεν διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με τα δεδομένα από αγγλικές και αυστραλιανές έρευνες (Ματσαγγούρας, 1987). Διάφορες μελέτες καταδεικνύουν ότι ακόμη και η συντομευμένη εκδοχή του εργαλείου διατηρεί υψηλά επίπεδα εσωτερικής συνοχής και διακριτικής εγκυρότητας, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν το σύνολο της τάξης ως αναλυτική μονάδα, αντί για την αξιολόγηση μεμονωμένων μαθητών (Καψάλης και συν., 1997). Αυτή η διαπίστωση, σε συνδυασμό με τη σημαντική πρακτική αξία της σύντομης μορφής του εργαλείου, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή της στην παρούσα μελέτη.

4.5. Ερευνητική Διαδικασία

Πριν από την έναρξη της έρευνας, διανεμήθηκαν ενημερωτικά φυλλάδια στους γονείς των μαθητών, συνοδευόμενα από έντυπα συγκατάθεσης. Η συμμετοχή των μαθητών κατέστη δυνατή μόνο εφόσον οι γονείς υπέγραψαν τη σχετική συναίνεση, διασφαλίζοντας έτσι ότι ήταν πλήρως ενήμεροι για τη διαδικασία και τους όρους της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές σε έντυπη μορφή, αφού προηγουμένως τους παρασχέθηκαν σαφείς πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό και τους στόχους της μελέτης, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, τη διαδικασία συμπλήρωσής του και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επίπτωση. Σεβόμενοι αυστηρά την αρχή της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, δεν ζητήθηκαν πληροφορίες που θα μπορούσαν να επιτρέψουν την ταυτοποίησή τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με φυσική παρουσία, σε ήσυχο κλίμα, ώστε να διασφαλιστεί η συγκέντρωση των μαθητών και η ακρίβεια των απαντήσεών τους. Η διαδικασία διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2024 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους.

4.6. Στατιστική επεξεργασία

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων, ακολούθησε η διαδικασία στατιστικής ανάλυσης, η οποία βασίστηκε σε ποσοτικές μεθόδους επεξεργασίας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό SPSS 29, μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση με στόχο την αποτύπωση των συχνοτήτων και των ποσοστιαίων κατανομών των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν επαγωγικές στατιστικές τεχνικές προκειμένου να διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά στη σχετική ενότητα, συνοδευόμενα από πίνακες και διαγράμματα που διευκολύνουν την ερμηνεία των δεδομένων.

Η επαγωγική ανάλυση εστίασε σε μεταβλητές που συνδέονται άμεσα με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, επιτρέποντας τη βαθύτερη κατανόηση των πιθανών συσχετίσεων. Οι στατιστικοί έλεγχοι που επιλέχθηκαν βασίστηκαν σε καθιερωμένες επιστημονικές πρακτικές και εφαρμόστηκαν με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα ευρήματα και οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών περιγράφονται αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική Στατιστική

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά δεδομένα όλων των μεταβλητών που διερευνήθηκαν στην έρευνα, όπως προέκυψαν από τη συγκέντρωση και στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση

πραγματοποιήθηκε με βάση την ηλικιακή ομάδα και το φύλο, επιτρέποντας τη συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται τάσεις, μοτίβα και πιθανές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των υπό μελέτη φαινομένων. Οι τιμές που καταγράφονται αποτελούν τη βάση για την περαιτέρω στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

5.1.1. Συναισθηματική νοημοσύνη

Πίνακας 2

Προσαρμοστικότητα ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Προσαρμοστικότητα				
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	12.67	1.92	9	16
		Κορίτσι	15	11.53	1.06	10	13
		Σύνολο	30	12.10	1.63	9	16
	Ε' τάξη	Αγόρι	9	11.00	1.12	9	12
		Κορίτσι	21	12.24	2.32	8	16
		Σύνολο	30	11.87	2.10	8	16
	ΣΤ' τάξη	Αγόρι	12	12.00	2.30	9	15
		Κορίτσι	18	12.00	1.88	10	16
		Σύνολο	30	12.00	2.02	9	16
	Σύνολο	Αγόρι	36	12.03	2.00	9	16
		Κορίτσι	54	11.96	1.88	8	16
		Σύνολο	90	11.99	1.91	8	16

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η προσαρμοστικότητα των μαθητών παραμένει σχετικά σταθερή μεταξύ των τάξεων, με μικρές διακυμάνσεις, καθώς ο συνολικός μέσος όρος κυμαίνεται από $M = 12.10$ στην Δ' τάξη σε $M = 11.87$ στην Ε' τάξη και $M = 12.00$ στην ΣΤ' τάξη. Γενικά, η προσαρμοστικότητα είναι παρόμοια μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με τα αγόρια να έχουν

λίγο μεγαλύτερο μέσο όρο συνολικά ($M = 12.03$, $SD = 2.00$) σε σχέση με τα κορίτσια ($M = 11.96$, $SD = 1.88$). Οι τυπικές αποκλίσεις υποδεικνύουν ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη ποικιλία στις τιμές προσαρμοστικότητας σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Πίνακας 3

Αντίληψη Συναισθημάτων ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Αντίληψη Συναισθημάτων					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	17.07	2.50	12	21
		Κορίτσι		15	17.53	2.26	14	22
		Σύνολο		30	17.30	2.35	12	22
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	16.11	2.09	12	19
		Κορίτσι		21	17.38	3.41	11	24
		Σύνολο		30	17.00	3.10	11	24
	ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι		12	18.08	1.92	16	21
		Κορίτσι		18	17.83	2.60	13	23
		Σύνολο		30	17.93	2.30	13	23
	Σύνολο	Αγόρι		36	17.17	2.29	12	21
		Κορίτσι		54	17.57	2.81	11	24
		Σύνολο		90	17.41	2.61	11	24

Ο Πίνακας 3 παρέχει δεδομένα για την αντίληψη συναισθημάτων των μαθητών ανά τάξη και φύλο. Η αντίληψη συναισθημάτων παρουσιάζει μια ήπια αυξητική τάση από την Ε' προς τη ΣΤ' τάξη, με τον συνολικό μέσο όρο να αυξάνεται από $M = 17.00$, $SD = 3.10$ στην Ε' τάξη σε $M = 17.93$, $SD = 2.30$ στη ΣΤ' τάξη, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει βελτίωση στη συναισθηματική κατανόηση με την ηλικία.

Σε ό,τι αφορά το φύλο, τα κορίτσια παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο αντίληψης συναισθημάτων ($M = 17.57$, $SD = 2.81$) από τα αγόρια ($M = 17.17$, $SD = 2.29$) στο σύνολο των τάξεων. Οι τυπικές αποκλίσεις δείχνουν μεγαλύτερη διακύμανση για τα κορίτσια, υποδεικνύοντας μεγαλύτερη ποικιλία στις απαντήσεις τους.

Πίνακας 4

Αυτοεκτίμηση/ Κίνητρο ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Αυτοεκτίμηση/Κίνητρο				
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	22.90	2.50	19	27
		Κορίτσι	15	23.73	2.74	18	28
		Σύνολο	30	23.30	2.61	18	28
		Αγόρι	9	22.44	3.09	19	27
	Ε' τάξη	Κορίτσι	21	22.76	3.03	17	27
		Σύνολο	30	22.70	3.00	17	27
		Αγόρι	12	23.50	2.43	19	27
	ΣΤ' τάξη	Κορίτσι	18	22.22	2.49	18	26
		Σύνολο	30	22.73	2.50	18	27
		Αγόρι	36	23.00	2.60	19	27
	Σύνολο	Κορίτσι	54	22.90	2.80	17	28
		Σύνολο	90	22.90	2.70	17	28

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα δεδομένα για την αυτοεκτίμηση/κίνητρο των μαθητών, ταξινομημένα ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Η αυτοεκτίμηση/κίνητρο παραμένει σχετικά σταθερή μεταξύ των τάξεων, με μικρές διακυμάνσεις, καθώς ο συνολικός μέσος όρος κυμαίνεται από $M = 22.70$, $SD = 3.00$ στην Ε' τάξη σε $M = 22.73$, $SD = 2.50$ στη ΣΤ' τάξη, χωρίς να διαφαίνεται κάποια σαφής αναπτυξιακή τάση.

Αναφορικά με τις διαφορές στο φύλο, στη Δ' τάξη, τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο αυτοεκτίμησης/κινήτρου ($M = 23.73$, $SD = 2.74$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M = 22.90$, $SD = 2.50$). Στην Ε' τάξη, η διαφορά είναι μικρότερη, με τα κορίτσια να έχουν μέσο όρο ($M = 22.76$, $SD = 3.03$), οριακά υψηλότερο από τα αγόρια ($M = 22.44$, $SD = 3.09$). Αντίθετα, στη ΣΤ' τάξη, τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 23.50$, $SD = 2.43$) από τα κορίτσια ($M = 22.22$, $SD = 2.49$). Συνολικά, στο σύνολο των τάξεων, η αυτοεκτίμηση/κίνητρο των μαθητών εμφανίζεται σχετικά ισοδύναμη μεταξύ αγοριών ($M = 23.00$, $SD = 2.60$) και κοριτσιών ($M = 22.90$, $SD = 2.80$), με τις τιμές να κυμαίνονται μεταξύ 17 και 28.

Πίνακας 5

Χαμηλή Παρορμητικότητα ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Χαμηλή Παρορμητικότητα					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	10.93	2.94	5	15
		Κορίτσι		15	12.21	2.01	9	16
		Σύνολο		30	11.57	2.56	5	16
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	10.22	3.19	4	14
		Κορίτσι		21	9.67	2.92	4	14
		Σύνολο		30	9.83	2.96	4	14
	ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι		12	11.92	1.38	9	14
		Κορίτσι		18	11.44	1.79	9	14
		Σύνολο		30	11.63	1.63	9	14
	Σύνολο	Αγόρι		36	11.09	2.61	4	15
		Κορίτσι		54	10.94	2.55	4	16
		Σύνολο		90	11.00	2.56	4	16

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα δεδομένα για τη χαμηλή παρορμητικότητα των μαθητών. Η χαμηλή παρορμητικότητα εμφανίζει μικρές διακυμάνσεις μεταξύ των τάξεων, με τον μέσο όρο να μειώνεται στην Ε΄ τάξη ($M = 9.83$, $SD = 2.96$) και να αυξάνεται ξανά στη ΣΤ΄ τάξη ($M = 11.63$, $SD = 1.63$), χωρίς να παρατηρείται σταθερή αναπτυξιακή τάση.

Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στη Δ΄ τάξη, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο χαμηλής παρορμητικότητας ($M = 12.21$, $SD = 2.01$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M = 10.93$, $SD = 2.94$). Στην Ε΄ τάξη, οι μέσες τιμές είναι χαμηλότερες, με τα αγόρια να έχουν $M = 10.22$ ($SD = 3.19$) και τα κορίτσια $M = 9.67$ ($SD = 2.92$), γεγονός που υποδηλώνει μικρότερα επίπεδα χαμηλής παρορμητικότητας. Στη ΣΤ΄ τάξη, τόσο τα αγόρια ($M = 11.92$, $SD = 1.38$) όσο και τα κορίτσια ($M = 11.44$, $SD = 1.79$) παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με την Ε΄ τάξη, αλλά παραμένουν χαμηλότερες από εκείνες της Δ΄ τάξης για τα κορίτσια. Συνολικά, στο σύνολο των τάξεων, τα αγόρια ($M = 11.09$, $SD = 2.61$) και τα κορίτσια ($M = 10.94$, $SD = 2.55$) εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα χαμηλής παρορμητικότητας.

Πίνακας 6

Υποστήριξη από συνομηλίκους ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Υποστήριξη από συνομηλίκους					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	18.13	2.33	14	22
		Κορίτσι		15	19.40	2.75	13	24
		Σύνολο		30	18.77	2.58	13	24
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	16.56	2.88	11	22
		Κορίτσι		21	18.57	3.09	14	24
		Σύνολο		30	17.97	3.12	11	24
	ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι		12	17.67	3.55	8	21
		Κορίτσι		18	19.00	2.14	15	23
		Σύνολο		30	18.46	2.81	8	23

	Αγόρι	36	17.58	2.90	8	22
Σύνολο	Κορίτσι	54	18.94	2.68	13	24
	Σύνολο	90	18.40	2.84	8	24

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα δεδομένα για την υποστήριξη από συνομηλίκους ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Η υποστήριξη από συνομηλίκους παρουσιάζει τη χαμηλότερη τιμή στην Ε΄ τάξη ($M = 17.97$, $SD = 3.12$), ενώ η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στη Δ΄ τάξη ($M = 18.77$, $SD = 2.58$), υποδηλώνοντας μια μικρή μείωση στη μέση ηλικία και μια σχετική σταθεροποίηση στη ΣΤ΄ τάξη ($M = 18.46$, $SD = 2.81$).

Στη Δ΄ τάξη, τα κορίτσια καταγράφουν υψηλότερο μέσο όρο υποστήριξης από συνομηλίκους ($M = 19.40$, $SD = 2.75$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M = 18.13$, $SD = 2.33$). Στην Ε΄ τάξη, η υποστήριξη φαίνεται μειωμένη για τα αγόρια ($M = 16.56$, $SD = 2.88$), ενώ τα κορίτσια διατηρούν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 18.57$, $SD = 3.09$). Αντίστοιχα, στη ΣΤ΄ τάξη, τα κορίτσια συνεχίζουν να αναφέρουν περισσότερη υποστήριξη ($M = 19.00$, $SD = 2.14$) συγκριτικά με τα αγόρια ($M = 17.67$, $SD = 3.55$). Σε γενικές γραμμές, τα κορίτσια ($M = 18.94$, $SD = 2.68$) παρουσιάζουν μεγαλύτερη αίσθηση υποστήριξης από συνομηλίκους σε σχέση με τα αγόρια ($M = 17.58$, $SD = 2.90$) σε όλες τις τάξεις.

Πίνακας 7

Επηρεαζόμενη διάθεση ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Συναισθηματική Διάθεση					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	28.53	3.46	21	33
		Κορίτσι		15	29.07	4.15	22	36
		Σύνολο		30	28.80	3.76	21	36
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	27.56	2.51	23	32
		Κορίτσι		21	28.62	3.43	23	34
		Σύνολο		30	28.30	3.17	23	34

ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι	12	28.08	3.18	22	32
	Κορίτσι	18	28.44	3.05	22	32
	Σύνολο	30	28.30	3.05	22	32
Ε΄ τάξη	Αγόρι	36	28.14	3.09	21	33
	Κορίτσι	54	28.69	3.47	22	36
	Σύνολο	90	28.47	3.32	21	36

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα δεδομένα για την επηρεαζόμενη συναισθηματική διάθεση ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Η συναισθηματική διάθεση εμφανίζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή στη Δ΄ τάξη ($M = 28.80$, $SD = 3.76$) και μειώνεται ελαφρώς στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη ($M = 28.30$, $SD = 3.17$ και $M = 28.30$, $SD = 3.05$, αντίστοιχα), υποδεικνύοντας μια σχετική σταθερότητα στις μεγαλύτερες τάξεις.

Στη Δ΄ τάξη, τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο διάθεσης ($M = 29.07$, $SD = 4.15$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 28.53$, $SD = 3.46$). Στην Ε΄ τάξη, η συναισθηματική διάθεση είναι χαμηλότερη για τα αγόρια ($M = 27.56$, $SD = 2.51$), ενώ τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερες τιμές ($M = 28.62$, $SD = 3.43$). Παρόμοια, στη ΣΤ΄ τάξη, οι μέσοι όροι είναι σχεδόν ισοδύναμοι μεταξύ αγοριών ($M = 28.08$, $SD = 3.18$) και κοριτσιών ($M = 28.44$, $SD = 3.05$). Συνολικά, τα κορίτσια ($M = 28.69$, $SD = 3.47$) παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερη επηρεαζόμενη διάθεση σε σύγκριση με τα αγόρια ($M = 28.14$, $SD = 3.09$).

5.1.2. Κλίμα της τάξης

Πίνακας 8

Ικανοποίηση ανά τάξη φοίτησης και φύλο

		Ικανοποίηση				
Τάξη Φ.	Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Δ΄ τάξη	Αγόρι	15	13.47	3.85	6	20
	Κορίτσι	15	17.20	2.57	12	20

	Σύνολο	30	15.33	3.73	6	20
	Αγόρι	9	14.33	3.87	8	18
Ε' τάξη	Κορίτσι	21	14.05	3.12	9	20
	Σύνολο	30	14.13	3.30	8	20
	Αγόρι	12	14.58	3.55	7	19
ΣΤ' τάξη	Κορίτσι	18	14.50	1.94	12	19
	Σύνολο	30	14.53	2.65	7	19
	Αγόρι	36	14.06	3.69	6	20
Σύνολο	Κορίτσι	54	15.07	2.91	9	20
	Σύνολο	90	14.67	3.26	6	20

Ο Πίνακας 8 αποτυπώνει τον βαθμό της ικανοποίησης των μαθητών ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος ικανοποίησης είναι υψηλότερος στη Δ' τάξη ($M = 15.33$, $SD = 3.73$) και μειώνεται ελαφρώς στην Ε' τάξη ($M = 14.13$, $SD = 3.30$), ενώ στη ΣΤ' τάξη ($M = 14.53$, $SD = 2.65$) φαίνεται να σταθεροποιείται.

Όσον αφορά τις διαφορές φύλου, τα κορίτσια εμφανίζουν στο γενικό σύνολο υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σύγκριση με τα αγόρια, με τη πιο σημαντική διαφορά να εντοπίζεται στη Δ' τάξη, όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν αισθητά υψηλότερο μέσο όρο ($M = 17.20$, $SD = 2.57$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 13.47$, $SD = 3.85$). Ωστόσο, αυτή η διαφορά μειώνεται σημαντικά στις δύο επόμενες τάξεις υποδηλώνοντας ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν φαίνεται να μην εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην ικανοποίηση σε σχέση με το φύλο.

Πίνακας 9

Διενεκτικότητα ανά τάξη φοίτησης και φύλο

Φύλο	Διενεκτικότητα				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max

Τάξη Φ.	Δ' τάξη	Αγόρι	15	11.73	4.42	5	20
		Κορίτσι	15	11.67	3.18	5	16
		Σύνολο	30	11.70	3.78	5	20
	Ε' τάξη	Αγόρι	9	13.22	4.76	7	20
		Κορίτσι	21	12.10	3.78	5	20
		Σύνολο	30	12.43	4.05	5	20
	ΣΤ' τάξη	Αγόρι	12	11.83	3.69	6	16
		Κορίτσι	18	10.33	2.35	6	15
		Σύνολο	30	10.93	2.99	6	16
	Σύνολο	Αγόρι	36	12.14	4.02	5	20
		Κορίτσι	54	11.39	3.23	5	20
		Σύνολο	90	11.69	3.65	5	20

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα δεδομένα της διενεκτικότητας των μαθητών ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Η διενεκτικότητα φαίνεται να αυξάνεται από τη Δ' στην Ε' τάξη, όπου ο συνολικός μέσος όρος ανεβαίνει από $M = 11.70$ ($SD = 3.78$) στη Δ' τάξη σε $M = 12.43$ ($SD = 4.05$) στην Ε' τάξη. Ωστόσο, στη ΣΤ' τάξη παρατηρείται μείωση ($M = 10.93$, $SD = 2.99$), κάτι που μπορεί να υποδηλώνει μια φυσική ρύθμιση της ανταγωνιστικής ή συγκρουσιακής συμπεριφοράς καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν πιο ώριμες κοινωνικές δεξιότητες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις εμφανίζεται στην Ε' τάξη ($SD = 4.05$), γεγονός που μπορεί να αντανakλά διαφορετικά μοτίβα κοινωνικής προσαρμογής, καθώς οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία βιώνουν αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές.

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, παρατηρούμε ότι γενικά τα αγόρια εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα διενεκτικότητας σε σύγκριση με τα κορίτσια. Στην Ε' τάξη η διαφορά είναι πιο έντονη, με τα αγόρια να καταγράφουν μέσο όρο $M = 13.22$ ($SD = 4.76$), ενώ τα κορίτσια βρίσκονται στο $M = 12.10$ ($SD = 3.78$). Στη ΣΤ' τάξη η διαφορά αυτή μειώνεται, καθώς τα αγόρια έχουν $M = 11.83$ ($SD = 3.69$) και τα κορίτσια $M = 10.33$ ($SD = 2.35$).

Στο σύνολο των τάξεων, τα αγόρια έχουν συνολικό μέσο όρο $M = 12.14$ ($SD = 4.02$), ενώ τα κορίτσια $M = 11.39$ ($SD = 3.23$), δείχνοντας ότι αν και οι διαφορές δεν είναι μεγάλες, τα αγόρια τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερες διενεκτικές συμπεριφορές. Παράλληλα, η υψηλότερη τυπική απόκλιση στα αγόρια υποδηλώνει μεγαλύτερη ποικιλία στις απαντήσεις τους, κάτι που μπορεί να σημαίνει ότι ορισμένα αγόρια εμφανίζουν πολύ υψηλά επίπεδα διενεκτικότητας, ενώ άλλα πολύ χαμηλά.

Συνολικά, η διενεκτικότητα φαίνεται να κορυφώνεται στην Ε΄ τάξη και στη συνέχεια να μειώνεται, ενώ τα αγόρια εμφανίζουν πιο έντονες διενεκτικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια, ιδιαίτερα στην Ε΄ τάξη.

Πίνακας 10

Ανταγωνιστικότητα ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Ανταγωνιστικότητα					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	11.80	2.46	8	16
		Κορίτσι		15	11.33	1.84	8	14
		Σύνολο		30	11.57	2.14	8	16
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	12.11	2.32	8	16
		Κορίτσι		21	12.10	2.51	8	20
		Σύνολο		30	12.10	2.41	8	20
	ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι		12	12.50	2.61	8	16
		Κορίτσι		18	11.89	1.49	9	14
		Σύνολο		30	12.13	2.00	8	16
	Σύνολο	Αγόρι		36	12.11	2.41	8	20
		Κορίτσι		54	11.81	2.02	8	20
		Σύνολο		90	11.93	2.18	8	20

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, η ανταγωνιστικότητα παρουσιάζει μια ήπια αυξητική τάση από τη Δ' τάξη ($M = 11.57$, $SD = 2.14$) προς την Ε' τάξη ($M = 12.10$, $SD = 2.41$) και τη ΣΤ' τάξη ($M = 12.13$, $SD = 2.00$). Η αύξηση είναι μικρή αλλά υποδηλώνει ότι η ανταγωνιστική διάθεση ενισχύεται ελαφρώς με την πάροδο της ηλικίας.

Σε ό,τι αφορά τις διαφορές ανά φύλο, τα αγόρια παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα ανταγωνιστικότητας από τα κορίτσια στις περισσότερες τάξεις. Στη Δ' τάξη τα αγόρια έχουν $M = 11.80$ ($SD = 2.46$), ενώ τα κορίτσια $M = 11.33$ ($SD = 1.84$). Η διαφορά αυτή συνεχίζεται και στην Ε' τάξη, όπου τα αγόρια ($M = 12.11$, $SD = 2.32$) εμφανίζουν σχεδόν ίδια επίπεδα ανταγωνιστικότητας με τα κορίτσια ($M = 12.10$, $SD = 2.51$). Στη ΣΤ' τάξη τα αγόρια παραμένουν υψηλότερα ($M = 12.50$, $SD = 2.61$), ενώ τα κορίτσια έχουν μέσο όρο $M = 11.89$ ($SD = 1.49$). Στο σύνολο των τάξεων, η ανταγωνιστικότητα των αγοριών ($M = 12.11$, $SD = 2.41$) είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από αυτή των κοριτσιών ($M = 11.81$, $SD = 2.02$), υποδηλώνοντας ότι τα αγόρια τείνουν να είναι λίγο πιο ανταγωνιστικά.

Συνολικά, η ανταγωνιστικότητα φαίνεται να αυξάνεται ελαφρώς με την ηλικία, ενώ τα αγόρια εμφανίζουν συστηματικά υψηλότερα επίπεδα ανταγωνιστικής διάθεσης σε σχέση με τα κορίτσια, αν και η διαφορά αυτή είναι μικρή.

Πίνακας 11

Δυσκολία ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Δυσκολία					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	14.67	3.35	7	20
		Κορίτσι		15	16.27	2.76	12	20
		Σύνολο		30	15.47	3.13	7	20
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	15.22	2.28	11	18
		Κορίτσι		21	15.23	2.49	10	20
		Σύνολο		30	15.23	2.39	10	20
		Αγόρι		12	15.33	1.56	13	18

ΣΤ΄ τάξη	Κορίτσι	18	15.11	1.32	13	18
	Σύνολο	30	15.20	1.40	13	18
	Αγόρι	36	15.03	2.56	7	20
Σύνολο	Κορίτσι	54	15.48	2.27	10	20
	Σύνολο	90	15.30	2.39	7	20

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τη μέση τιμή δυσκολίας ανά τάξη και φύλο. Παρατηρώντας τις μέσες τιμές (M), η αντιλαμβανόμενη δυσκολία φαίνεται να είναι ελαφρώς υψηλότερη στη Δ΄ τάξη ($M = 15.47$, $SD = 3.13$), ενώ στις επόμενες τάξεις σταθεροποιείται σε χαμηλότερα επίπεδα ($M = 15.23$ στην Ε΄ τάξη, $M = 15.20$ στη ΣΤ΄ τάξη). Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι μαθητές, όσο μεγαλώνουν, αναπτύσσουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα ή στρατηγικές διαχείρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Όσον αφορά τις διαφορές φύλου, στη Δ΄ τάξη τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο δυσκολίας ($M = 16.27$, $SD = 2.76$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 14.67$, $SD = 3.35$). Αυτή η διαφορά ενδέχεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια αυτής της ηλικίας είναι πιο ευαίσθητοποιημένα ή εκφράζουν πιο έντονα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

Στις μεγαλύτερες τάξεις, η διαφορά αυτή μειώνεται σημαντικά. Στην Ε΄ τάξη τα κορίτσια ($M = 15.23$, $SD = 2.49$) και τα αγόρια ($M = 15.22$, $SD = 2.28$) εμφανίζουν σχεδόν ίδιες τιμές, ενώ στη ΣΤ΄ τάξη τα αγόρια ($M = 15.33$, $SD = 1.56$) έχουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια ($M = 15.11$, $SD = 1.32$). Συνολικά, τα κορίτσια έχουν ελαφρώς υψηλότερο συνολικό μέσο όρο δυσκολίας ($M = 15.48$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 15.03$), αλλά η διαφορά είναι μικρή.

Πίνακας 12

Συνεκτικότητα ανά τάξη φοίτησης και φύλο

Φύλο	Συνεκτικότητα				
	N	M	SD	Min	Max
Αγόρι	15	13.33	4.60	6	20

Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Κορίτσια	15	14.60	2.92	8	20
		Σύνολο	30	13.97	3.84	6	20
		Αγόρι	9	12.67	4.90	7	19
Ε΄ τάξη	Κορίτσια	21	14.90	4.24	8	20	
	Σύνολο	30	14.23	4.49	7	20	
		Αγόρι	12	12.92	4.14	7	20
ΣΤ΄ τάξη	Κορίτσια	18	12.72	2.80	8	17	
	Σύνολο	30	11.55	3.34	7	20	
		Αγόρι	36	13.03	4.40	6	20
Σύνολο	Κορίτσια	54	14.09	3.54	8	20	
	Σύνολο	90	13.67	3.92	6	20	

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τη συνεκτικότητα των μαθητών ανά τάξη και φύλο, καταγράφοντας τις μέσες τιμές τους. Οι μαθητές της Δ' τάξης εμφανίζουν μέσο όρο συνεκτικότητας $M = 13.97$, ο οποίος αυξάνεται στην Ε' τάξη ($M = 14.23$) και μειώνεται στη ΣΤ' τάξη ($M = 11.55$). Αυτή η τάση μπορεί να υποδηλώνει ότι η αίσθηση συνοχής στην ομάδα κορυφώνεται στην Ε' τάξη, ενώ στη ΣΤ' τάξη οι σχέσεις εντός της τάξης ίσως διαφοροποιούνται εν όψει της μετάβασης στο γυμνάσιο.

Τα κορίτσια στο σύνολο παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνεκτικότητας σε σχέση με τα αγόρια. Ωστόσο, στη ΣΤ' τάξη οι μέσοι όροι αγοριών και κοριτσιών είναι πολύ κοντά ($M = 12.72$ για τα κορίτσια και $M = 12.92$ για τα αγόρια), δείχνοντας ότι οι διαφορές φύλου στην αίσθηση συνεκτικότητας μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν.

Γενικά, η συνεκτικότητα φαίνεται να είναι υψηλότερη στα κορίτσια και να αυξάνεται στην Ε' τάξη πριν μειωθεί στη ΣΤ' τάξη. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει αναπτυξιακές αλλαγές στη δυναμική των ομάδων και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών.

5.1.3. Συνολικός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης και θετικής αντίληψης για το κλίμα της τάξης

Πίνακας 13

Συναισθηματική νοημοσύνη ανά τάξη φοίτησης και φύλο

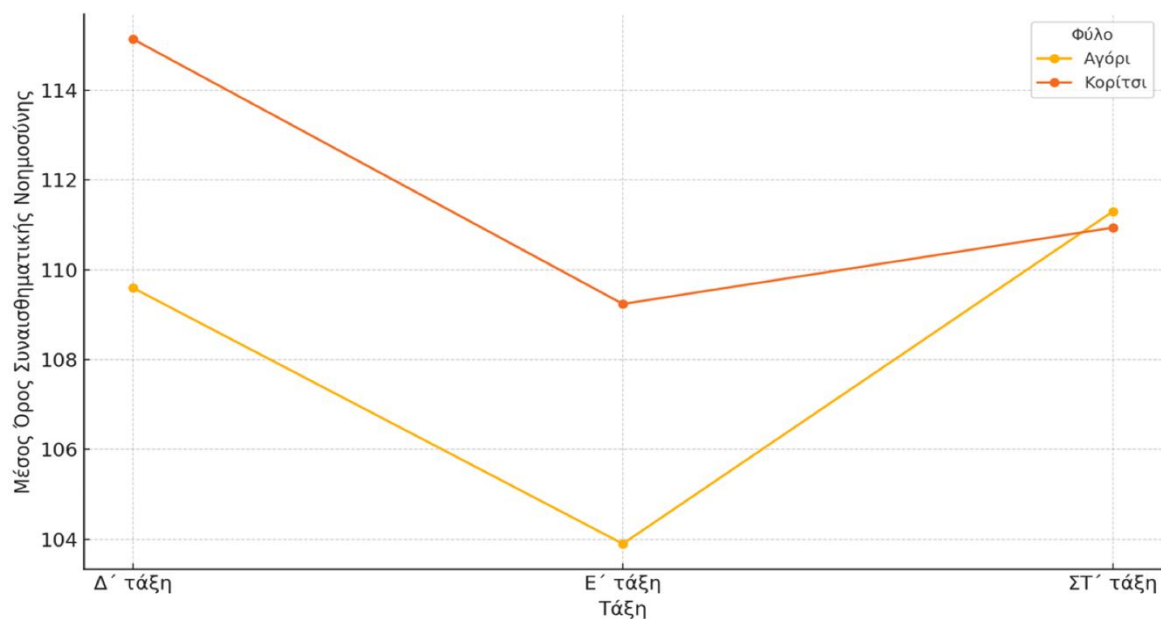
			Συναισθηματική νοημοσύνη					
			Φύλο	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Τάξη Φ.	Δ΄ τάξη	Αγόρι		15	109.60	9.80	94	127
		Κορίτσι		15	115.14	8.31	103	133
		Σύνολο		30	112.36	9.34	94	133
	Ε΄ τάξη	Αγόρι		9	103.90	11.24	87	123
		Κορίτσι		21	109.24	12.27	90	136
		Σύνολο		30	107.63	12.04	87	136
	ΣΤ΄ τάξη	Αγόρι		12	111.30	8.47	97	128
		Κορίτσι		18	110.94	9.87	89	127
		Σύνολο		30	111.07	9.18	89	128
	Σύνολο	Αγόρι		36	108.79	9.91	87	128
		Κορίτσι		54	111.40	10.62	89	136
		Σύνολο		90	110.31	10.37	87	136

Ο Πίνακας 13 και το Γράφημα 1 αποτυπώνουν τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Στη Δ' τάξη, οι μαθητές εμφανίζουν υψηλό μέσο όρο συναισθηματικής νοημοσύνης ($M = 112.36$, $SD = 9.34$), με τα κορίτσια να υπερέχουν εμφανώς ($M = 115.14$, $SD = 8.31$) έναντι των αγοριών ($M = 109.60$, $SD = 9.80$). Στην Ε' τάξη παρατηρείται μείωση στο συνολικό μέσο όρο ($M = 107.63$, $SD = 12.04$), ενώ και εδώ τα κορίτσια διατηρούν υψηλότερες επιδόσεις ($M = 109.24$, $SD = 12.27$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 103.90$, $SD = 11.24$). Στη ΣΤ' τάξη, οι τιμές των δύο φύλων συγκλίνουν σημαντικά, με τους μέσους όρους να είναι σχεδόν ταυτόσημοι (Αγόρια: $M = 111.30$, $SD = 8.47$ / Κορίτσια: $M = 110.94$, $SD = 9.87$). Αυτό υποδηλώνει μια εξισορρόπηση στις συναισθηματικές δεξιότητες μεταξύ των φύλων, πιθανόν ως αποτέλεσμα

της ωρίμανσης και της εμπειρίας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Γενικότερα, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στις δύο πρώτες τάξεις, με τη διαφορά να μειώνεται προοδευτικά στη ΣΤ΄ τάξη.

Γράφημα 1

Συναισθηματική νοημοσύνη ανά τάξη και φύλο



Πίνακας 14

Κλίμα τάξης ανά τάξη φοίτησης και φύλο

			Κλίμα τάξης				
Τάξη	Φ.	Φύλο	N	M	SD	Min	Max
Δ΄ τάξη		Αγόρι	15	65.00	15.40	34	90
		Κορίτσι	15	71.07	10.43	50	86
		Σύνολο	30	68.03	13.27	34	90
Ε΄ τάξη		Αγόρι	9	67.60	15.50	45	87
		Κορίτσι	21	68.40	13.06	42	89
		Σύνολο	30	68.13	13.60	42	89

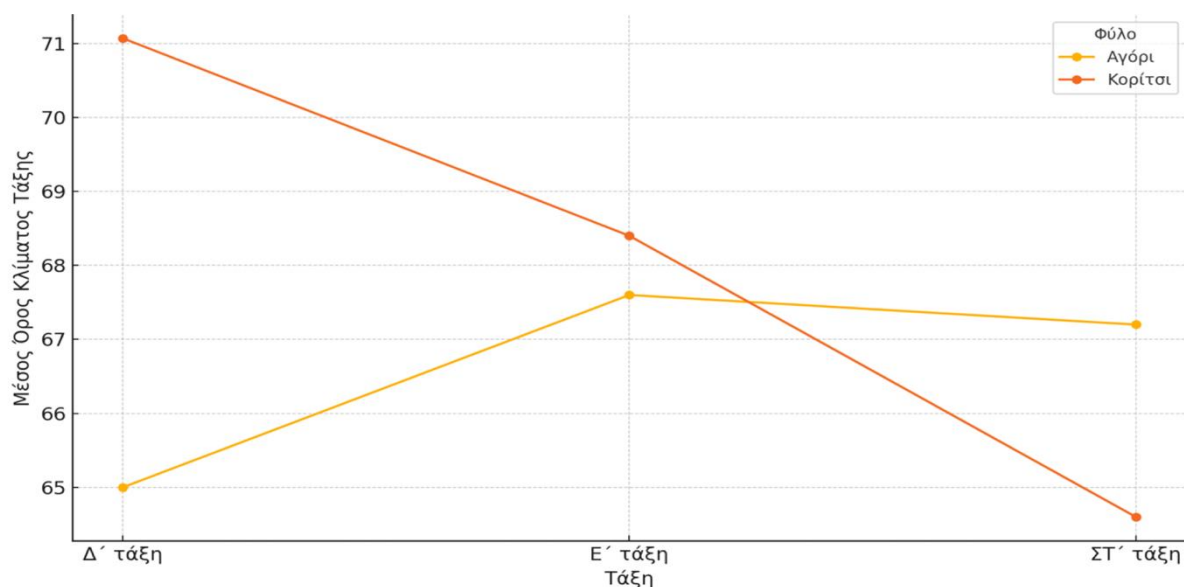
	Αγόρι	12	67.20	11.45	52	88
ΣΤ΄ τάξη	Κορίτσι	18	64.60	6.40	55	73
	Σύνολο	30	65.60	8.70	52	88
	Αγόρι	36	66.40	13.90	34	90
Σύνολο	Κορίτσι	54	67.90	10.63	42	89
	Σύνολο	90	67.26	12.00	34	90

Ο Πίνακας 14 και το Γράφημα 2 παρουσιάζουν τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις για το κλίμα της τάξης, αναλυτικά ανά τάξη φοίτησης και φύλο. Στη Δ΄ τάξη, το συνολικό κλίμα της τάξης φαίνεται να αξιολογείται θετικά ($M = 68.03$, $SD = 13.27$), με τα κορίτσια να το αντιλαμβάνονται πιο ευνοϊκά ($M = 71.07$, $SD = 10.43$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M = 65.00$, $SD = 15.40$). Η διαφορά αυτή ενδέχεται να αντανακλά μεγαλύτερη συναισθηματική συνδεσιμότητα ή κοινωνική άνεση των κοριτσιών στο σχολικό περιβάλλον. Στην Ε΄ τάξη, οι μέσοι όροι των δύο φύλων συγκλίνουν σημαντικά (Αγόρια: $M = 67.60$, $SD = 15.50$ / Κορίτσια: $M = 68.40$, $SD = 13.06$), με την τυπική απόκλιση να υποδεικνύει αρκετά μεγάλη εσωτερική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις, κυρίως στα αγόρια. Η συνολική μέση τιμή ($M = 68.13$) παραμένει παρόμοια με αυτή της Δ΄ τάξης, δείχνοντας σχετική σταθερότητα στην αντίληψη του σχολικού κλίματος.

Στη ΣΤ΄ τάξη παρατηρείται μείωση στο γενικό μέσο όρο ($M = 65.60$, $SD = 8.70$), με τη διαφορά να προέρχεται κυρίως από τις χαμηλότερες εκτιμήσεις των κοριτσιών ($M = 64.60$, $SD = 6.40$), ενώ τα αγόρια διατηρούν σχετικά σταθερή εικόνα ($M = 67.20$, $SD = 11.45$). Η μικρότερη τυπική απόκλιση στα κορίτσια της ΣΤ΄ τάξης μπορεί να υποδηλώνει πιο ομοιογενή εμπειρία ή κοινές αντιλήψεις για το περιβάλλον της τάξης. Συνολικά, τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις τάξεις (κορίτσια: $M = 67.90$, αγόρια: $M = 66.40$), αν και η διαφορά αυτή είναι μικρή

Γράφημα 2

Κλίμα τάξης ανά τάξη και φύλο



5.2. Επαγωγική στατιστική

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, επιλέχθηκε η εφαρμογή παραμετρικών στατιστικών μεθόδων, συγκεκριμένα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) και του ελέγχου διαφορών μέσω όρων μεταξύ δύο ομάδων (t-test). Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν πλήρως την κανονική κατανομή, η απουσία ακραίων, σε συνδυασμό με το επαρκές μέγεθος του δείγματος ($N = 90$), παρείχαν τη στατιστική βάση ώστε οι συγκεκριμένοι παραμετρικοί έλεγχοι να θεωρηθούν κατάλληλοι και έγκυροι για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Το μέγεθος του δείγματος, που θεωρείται ικανοποιητικό για την ενίσχυση της στατιστικής ισχύος, επέτρεψε την αξιοποίηση των εν λόγω μεθόδων παρά τις μικρές αποκλίσεις από την κανονικότητα.

5.2.1. Έλεγχος διαφοράς στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των τάξεων

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης. Η υπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων δεν παραβιάστηκε, όπως προέκυψε από το τεστ του Levene $F(2, 85) = 1.558, p = .216$. Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων, $F(2, 85) =$

1.650, $p = .198$, η οποία συνοδεύεται από μικρό μέγεθος επίδρασης ($\eta^2 = .037$). Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα post hoc test (Scheffé, Bonferroni και LSD), τα οποία δεν εντόπισαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($p > .05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Όμοια, αποτελέσματα αναδείχθηκαν και για τις επί μέρους υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των τριών τάξεων. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η υποκλίμακα της χαμηλής παρορμητικότητας όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων, $F(2, 85) = 5.188$, $p = .007$, με μέτριο μέγεθος επίδρασης ($\eta^2 = .109$). Οι post hoc αναλύσεις έδειξαν ότι οι μαθητές της Ε' τάξης ($M = 9.83$) εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερη παρορμητικότητα συγκριτικά με εκείνους της Δ' ($M = 11.57$) και ΣΤ' τάξης ($M = 11.63$).

5.2.2. Έλεγχος διαφοράς στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των φύλων

Διενεργήθηκε έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα για να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene's test) έδειξε ότι δεν παραβιάζεται η υπόθεση ισότητας των διακυμάνσεων, $F = 0.442$, $p = .508$, επομένως χρησιμοποιήθηκαν οι τιμές για ίσες διακυμάνσεις. Τα αποτελέσματα του ελέγχου t δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των φύλων, $t(86) = -1.195$, $p = .235$ (two-tailed). Όμοια, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις περισσότερες υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η υποκλίμακα της Υποστήριξης από Συνομήλικους όπου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των κοριτσιών, $t(88) = -2.283$, $p = .025$ καταδεικνύοντας ότι τα κορίτσια ανέφεραν στατιστικά υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης από συνομηλίκους σε σχέση με τα αγόρια.

5.2.3. Έλεγχος διαφοράς στο κλίμα της τάξης μεταξύ των τάξεων

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστεί εάν το κλίμα της τάξης διαφέρει μεταξύ μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης. Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) υπέδειξε οριακή παραβίαση της υπόθεσης ισότητας, $F(2, 87) = 3.332$, $p = .040$. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ANOVA δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές, $F(2, 87) = 0.426, p = .655$. Για την περαιτέρω διερεύνηση, διενεργήθηκαν post hoc αναλύσεις οι οποίες δεν ανέδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων καταδεικνύοντας ότι το κλίμα της τάξης δεν διαφοροποιείται σημαντικά με την πάροδο της ηλικίας. Όμοια αποτελέσματα προέκυψαν και για τις επιμέρους μεταβλητές της κλίμακας όπου δε διαπιστώθηκαν διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των τριών τάξεων αναφορικά με τις απαντήσεις τους για το κλίμα της τάξης.

5.2.4. Έλεγχος διαφοράς στο κλίμα της τάξης μεταξύ των φύλων

Διενεργήθηκε έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στην αντίληψη του κλίματος της τάξης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ο έλεγχος Levene για ισότητα διακυμάνσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F = 3.395, p = .069$, επομένως αναφέρθηκαν και οι δύο εκδοχές του t-test. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων ως προς το κλίμα της τάξης, $t(88) = -0.577, p = .566$. Τα αγόρια ($N = 36$) ανέφεραν ελαφρώς χαμηλότερη μέση τιμή από τα κορίτσια, ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά ούτε πρακτικά σημαντική. Όμοια, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ούτε και για τις επιμέρους υποκλίμακες που εξέταζαν τις αντιλήψεις των παιδιών για το κλίμα της τάξης τους.

5.2.5. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Διενεργήθηκε συσχετιστική ανάλυση Pearson r με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων και στις αντιλήψεις τους σχετικά με το κλίμα της τάξης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατίθενται στον Πίνακα 15.

Σχέσεις των υποκλιμάκων με τον συνολικό δείκτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι έξι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίασαν όλες θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τον συνολικό της δείκτη. Ειδικότερα, η Αυτοεκτίμηση/Κίνητρο, $r = .71, p < .001$, η Συναισθηματική Διάθεση, $r = .71, p < .001$ και η Αντίληψη Συναισθημάτων, $r = .70, p < .001$ εμφάνισαν τις ισχυρότερες συσχετίσεις με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό τους ρόλο στη συγκρότησή της. Αξιοσημείωτες ήταν επίσης οι συσχετίσεις της Χαμηλής

Παρορμητικότητας, $r = .63, p < .001$ και της Υποστήριξης από Συνομηλίκους, $r = .62, p < .001$, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της αυτορρύθμισης και των κοινωνικών σχέσεων στη συναισθηματική λειτουργία των μαθητών. Η Προσαρμοστικότητα παρουσίασε εξίσου στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συνολικό σκορ $r = .50, p < .001$, ενισχύοντας την αντίληψη ότι η ικανότητα ευελιξίας και προσαρμογής συνιστά βασική συνιστώσα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σχέσεις των υποκλιμάκων με τον συνολικό δείκτη του Κλίματος Τάξης

Παρόμοια πρότυπα συσχέτισης παρατηρήθηκαν και στο πλαίσιο της ψυχολογικής αποτίμησης του κλίματος της τάξης. Όλες οι υποκλίμακες παρουσίασαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις με τον συνολικό δείκτη. Η Διαπροσωπική Επικοινωνία/Διενεκτικότητα, $r = .86, p < .001$ και η Συναισθηματική Συμπαράσταση/Συνεκτικότητα, $r = .83, p < .001$ εμφάνισαν τις ισχυρότερες συσχετίσεις με το συνολικό κλίμα της τάξης, γεγονός που φανερώνει τη θεμελιώδη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και της συναισθηματικής στήριξης στο σχολικό περιβάλλον. Υψηλές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν επίσης για την Ικανοποίηση Κλίματος Τάξης, $r = .76, p < .001$, τη Δυσκολία, $r = .69, p < .001$ και την Αντιπαλότητα, $r = .67, p < .001$, φανερώνοντας ότι το συνολικό κλίμα της τάξης διαμορφώνεται τόσο από θετικά στοιχεία όσο και από αντιφατικές εμπειρίες.

Σχέσεις μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Κλίματος Τάξης

Ο συνολικός δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίασε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση με το συνολικό σκορ του κλίματος της τάξης, $r = .55, p < .001$. Αυτό υποδηλώνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, τόσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης τους.

Όταν εξετάζονται οι επιμέρους διαστάσεις, προκύπτουν σημαντικές σχέσεις τόσο από την πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και από την πλευρά του κλίματος. Συγκεκριμένα, η Αντίληψη Συναισθημάτων, $r = .47, p < .001$, η Αυτοεκτίμηση/Κίνητρο, $r = .40, p < .001$, η Χαμηλή Παρορμητικότητα, $r = .33, p = .002$, η Υποστήριξη από Συνομηλίκους,

Πίνακας 15

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Προσαρμοστικότητα	–														
2. Αντίληψη Συναισθημάτων	.34***	–													
3. Αυτοεκτίμηση / Κίνητρο	.29**	.40***	–												
4. Χαμηλή Παρορμητικότητα	.050	.39***	.42***	–											
5.Υποστήριξη Συνομηλίκων	.35***	.32**	.29**	.22*	–										
6. Επηρεαζόμενη Διάθεση	.23*	.37***	.44***	.35***	.31**	–									
7. Ικανοποίηση	.16	.31**	.30**	.36***	.40***	.23*	–								
8. Διενεκτικότητα	.19	.33**	.26*	.19	.15	.25*	.52***	–							
9. Ανταγωνιστικότητα	.20	.32**	.28**	.15	.11	.10	.29**	.62***	–						
10. Δυσκολία	.22*	.44***	.46***	.45***	.25*	.31**	.54***	.43**	.39***	–					
11.Συνεκτικότητα	.20	.42***	.29**	.17	.47**	.24*	.52***	.64***	.43***	.44***	–				
12. Συναισθ. Νοημ.- Σύνολο	.50***	.70***	.71***	.63***	.62***	.71***	.47***	.36***	.28**	.51***	.47***	–			
13. Κλίμα της τάξης - Σύνολο	.24*	.47***	.40***	.33**	.38***	.30**	.76***	.86***	.67***	.69***	.83***	.55***	–		
14.Ηλικία	-.02	.10	-.09	.02	-.04	-.06	-.10	-.09	.11	-.05	-.12	-.05	-.08	–	
15.Φύλο	-.02	.08	-.02	-.03	.24*	.08	.15	-.10	-.07	.09	.13	.13	.06	.08	–
<i>*p</i> < .05, <i>**p</i> < .01, <i>***p</i> < .00															

$r = .38, p < .001$, η Επηρεαζόμενη Διάθεση, $r = .30, p = .005$, καθώς και η Προσαρμοστικότητα, $r = .24, p = .021$, βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με το συνολικό σκορ του κλίματος της τάξης. Από την αντίθετη κατεύθυνση, οι υποκλίμακες του κλίματος που συνδέονται πιο έντονα με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η Συναισθηματική Συμπαράσταση / Συνεκτικότητα, $r = .50, p < .001$, η Δυσκολία, $r = .51, p < .001$, η Ικανοποίηση Κλίματος Τάξης, $r = .47, p < .001$, η Διενεκτικότητα, $r = .36, p < .001$ και η Αντιπαλότητα, $r = .28, p = .008$.

Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τη θέση ότι η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του συναισθηματικού και κοινωνικού κλίματος της τάξης, διευκολύνοντας τις θετικές σχέσεις, την αμοιβαία υποστήριξη και τη γενικότερη ευημερία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και του κλίματος της τάξης, καθώς και στην εξέταση διαφορών με βάση το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Οι υποθέσεις που τέθηκαν, διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και στόχευαν τόσο στη διερεύνηση των υφιστάμενων ερευνητικών πορισμάτων όσο και στην ανάδειξη νέων δεδομένων

6.1. Ανασκόπηση των υποθέσεων της έρευνας

Η πρώτη υπόθεση (Y1), σύμφωνα με την οποία αναμενόταν θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της θετικής αντίληψής τους για το κλίμα της τάξης, επιβεβαιώθηκε. Η συσχετιστική ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης τους πιο θετικά. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θεωρητική άποψη ότι η συναισθηματική επάρκεια συμβάλλει στη δημιουργία υποστηρικτικού και ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος.

Αντιθέτως, η δεύτερη υπόθεση (Y2), που πρότεινε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν επιβεβαιώθηκε. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ενώ και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) δεν ανέδειξε διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ'. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, τουλάχιστον στο δείγμα της παρούσας έρευνας, η ηλικία δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στα συγκεκριμένα ηλικιακά στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η τρίτη υπόθεση (Y3), η οποία διατύπωνε την προσδοκία ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα αγόρια, επίσης δεν επιβεβαιώθηκε. Παρά τις μικρές διαφορές που παρατηρήθηκαν στις περιγραφικές στατιστικές, οι οποίες έδειχναν ελαφρώς υψηλότερες μέσες τιμές για τα κορίτσια, ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Συνεπώς, η διατύπωση περί υπεροχής των κοριτσιών στη συναισθηματική νοημοσύνη δεν τεκμηριώνεται επαρκώς με βάση τα παρόντα ευρήματα.

Τέλος, η τέταρτη υπόθεση (Y4), που υποστήριζε ότι το κλίμα της τάξης δεν διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία (τάξη φοίτησης) και το φύλο των μαθητών, επιβεβαιώθηκε. Οι αναλύσεις δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για το κλίμα της τάξης ούτε μεταξύ των διαφορετικών τάξεων ούτε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την ιδέα ότι η αντίληψη του σχολικού κλίματος παραμένει σε γενικές γραμμές σταθερή στις τάξεις της ανώτερης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν επηρεάζεται ουσιαστικά από το φύλο των μαθητών.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν εν μέρει τις αρχικές υποθέσεις, αναδεικνύοντας τη σημαντική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το θετικό σχολικό κλίμα, ενώ παράλληλα καταρρίπτουν την προσδοκία διαφοροποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση την ηλικία ή το φύλο. Τα αποτελέσματα αυτά προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για το ρόλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

6.2. Ερμηνευτική ανάλυση - Σύνδεση με τη βιβλιογραφία

6.2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Κλίμα Τάξης

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικά ευρήματα αναφορικά με τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και κλίματος της τάξης, τα οποία ερμηνεύονται υπό το φως των υπάρχουσών θεωρητικών προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε ότι υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται θετικά με την αντίληψη των μαθητών για ένα πιο θετικό κλίμα στην τάξη. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα θεωρητικά μοντέλα του Goleman (1995, 1998) και του Bar-On (2000), που τονίζουν πως τα άτομα με υψηλή ΣΝ διαθέτουν ενσυναίσθηση, δεξιότητες επικοινωνίας και αυτορρύθμισης, οι οποίες ενισχύουν τη διαπροσωπική τους συμπεριφορά και κατ' επέκταση βελτιώνουν το κοινωνικό κλίμα της τάξης. Όπως αναφέρουν και οι Saarni (1999) και Extremera et al. (2007), οι μαθητές με αυξημένη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους επιδεικνύουν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στοιχείο που ενισχύει τη θετική αντίληψη για το περιβάλλον της τάξης.

6.2.2. Διαφορές στη ΣΝ με βάση το φύλο και την ηλικία

Η απουσία σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία και τη συναισθηματική νοημοσύνη έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Bar-On, 2000· Fariselli et al., 2006), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενδέχεται να αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Αν και παρατηρήθηκαν αυξημένες επιδόσεις σε ορισμένες ηλικιακές ομάδες, η συνολική διαφορά δεν ήταν σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί και στο περιορισμένο ηλικιακό εύρος του δείγματος, που αφορά μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, όπου ενδεχομένως οι διαφορές στην ωρίμανση των συναισθηματικών δεξιοτήτων να μην είναι ακόμη επαρκώς διακριτές.

Παρόμοια, η μη ανεύρεση διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αποκλίνει από μέρος της βιβλιογραφίας, όπου οι γυναίκες εμφανίζονται να υπερέχουν σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ΣΝ, όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευαισθησία (Petrides & Furnham, 2000). Μια σημαντική εξαίρεση καταγράφηκε στην υποκλίμακα της Υποστήριξης από Συνομήλικους, όπου τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης σε σύγκριση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη ενσυναίσθηση, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και μεγαλύτερη ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης στενών φιλικών σχέσεων (Petrides & Furnham, 2000· Καφέτσος, 2003).

Ωστόσο, η ανωτερότητα των κοριτσιών δεν ήταν απόλυτη σε όλες τις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, κάτι που ενδεχομένως επιβεβαιώνει την πολυπαραγοντικότητα της έννοιας της ΣΝ. Η απουσία διαφορών στο παρόν δείγμα υποδηλώνει ότι τα στερεότυπα περί συναισθηματικής ευαισθησίας βάσει φύλου ίσως να μην αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές δεξιότητες των παιδιών σε μικρές ηλικίες, ή να εξουδετερώνονται μέσα από τη σχολική κοινωνικοποίηση και το κλίμα της τάξης.

6.2.3. Διαφορές στην αντίληψη για το κλίμα τάξης με βάση το φύλο και την ηλικία

Η τελευταία υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία το κλίμα της τάξης δεν διαφοροποιείται με βάση την ηλικία και το φύλο, επιβεβαιώθηκε. Σε ό,τι αφορά την μη διαφοροποίηση με βάση την ηλικία το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τον Fraser (1994), ο οποίος υποστήριξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης επηρεάζονται περισσότερο από την ποιότητα των σχέσεων και το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού, παρά

από δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία. Η μελέτη δεν ανέδειξε επίσης σημαντικές διαφορές στην αντίληψη του κλίματος της τάξης με βάση το φύλο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με την έρευνα των (Sánchez et al., 2005), που διαπίστωσαν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια τείνουν να αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο το κοινωνικό κλίμα στην τάξη, με μικρές διαφοροποιήσεις σε συγκεκριμένες διαστάσεις όπως η αποδοχή ή η συνεργασία. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδηλώνει ότι πιθανότατα το φύλο δεν αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος, τουλάχιστον στην παιδική ηλικία.

6.3. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα, παρά τη συμβολή της στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και του κλίματος της τάξης σε μαθητές δημοτικού, περιλαμβάνει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, το δείγμα περιορίστηκε γεωγραφικά και ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, περιορίζοντας έτσι τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Δεύτερον, η χρήση αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων ενδέχεται να επηρεάστηκε από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, ιδιαίτερα σε ζητήματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Επιπλέον, δεν ελήφθησαν υπόψη παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η πολιτισμική προέλευση ή το στυλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού, που έχουν αποδειχθεί καθοριστικοί στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης.

Για μελλοντικές έρευνες προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος σε διαφορετικές περιοχές και βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα επαναλαμβάνονται και σε εφήβους ή μαθητές γυμνασίου. Επίσης, η χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή παρατήρηση, θα μπορούσε να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών των παιδιών μέσα στην τάξη. Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ενσωμάτωση πειραματικών σχεδίων που να ελέγχουν την επίδραση παρεμβάσεων ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό κλίμα και στη μαθησιακή απόδοση. Η ενίσχυση της ΣΝ μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα μπορούσε να αποτελέσει βασική στρατηγική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει περισσότερο στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στο πώς η δική του ΣΝ επηρεάζει την τάξη,

καθώς και στη μακροπρόθεσμη επίδραση της ΣΝ στην ακαδημαϊκή πρόοδο και ψυχική ευημερία των μαθητών.

6.4. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τη σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το κλίμα της τάξης, αναδεικνύοντας τη σημασία της ΣΝ στην ενίσχυση της σχολικής ζωής. Αν και δεν διαπιστώθηκαν έντονες διαφορές βάσει ηλικίας ή φύλου όσον αφορά το κλίμα της τάξης, η ΣΝ φαίνεται να αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση θετικών εκπαιδευτικών εμπειριών. Τα ευρήματα ενισχύουν προηγούμενες θεωρίες και έρευνες, ενώ προσφέρουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση με διαφοροποιημένα δείγματα.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εμπειρία των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον. Η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, όπως υποστηρίζουν οι Mayer, Salovey και Caruso (1997), φαίνεται να λειτουργεί ως καταλύτης για την εδραίωση θετικών κοινωνικών σχέσεων στην τάξη και την ενίσχυση του ψυχοκοινωνικού κλίματος. Η διασύνδεση αυτή αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενίσχυσης των δεξιοτήτων ΣΝ μέσα από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο την προαγωγή ενός υποστηρικτικού, θετικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Ελ., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007). Συναισθηματική νοημοσύνη ενδοπροσωπικός και εξωπροσωπικός έλεγχος, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά συνεδρίου: ΕκπαιδευτικόςΣχολείο-Οικογένεια.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο. Στο Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ. (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (σσ.282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγορίου, Σ., Ζήση, Β., Τάχιας, Φ., Γκιλυάνα, Μ., Μπουγιέση, Μ., & ΤΕΦΑΑ, Π. Θ. (2012). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ηλικία και Φυσική Δραστηριότητα: Ανασκόπηση Σύγχρονης Βιβλιογραφίας. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 10, 17-29.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Μάνος, Κ. (1990). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία. Αθήνα: Gutenberg Ψυχολογία.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φράγκος, Χρ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Allodi, M. W. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5 (3), 253-274.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of research. *Review of educational research*, 52 (3), 368-420.
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4 (1), 59-70.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52 (1), 1-26.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). Jossey Bass/Wiley.
- Barth, M. J., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom Environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 115-133.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627SCIRP>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405–414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Beasley, K. (1987). The Emotional Quotient. *Mensa*, May 1987, p25.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66 (5), 1312-1329.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friend's influence on school adjustment: A motivational analysis. In Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.248-278). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Brackett, M. A. and P. Salovey (2004); Measuring Emotional Intelligence with Mayer-salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT); In Gien Geher(Eds); Measuring Emotional Intelligence: Common Jround and Controversy; Hauppauge NY: Nove Science Publishers.
- Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 188-215). New York: Wiley.

- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *The Journal of school health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Cheng, Y.C. (1994). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile. *The Journal of Experimental Education*, 62 (3), 221-239.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). This is kind of giving a secret away: students' perspectives on effective class management. *Teaching and teacher education*, 19 (4), 435-444.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/ Έλλην.
- Deater-Deckard K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(5), 565–579.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A. and Holt, R. (1990), Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61: 1145–1152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x>
- Edwards, J. (2005). The classroom is a microcosm of the world. In Dudek M. (Ed.) *Children Spaces*, (pp.66-100). Oxford, UK: Elsevier.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child development*, 68(2), 295–311.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic management, and emotional environments. *Journal of social Sciences*, 4 (2), 131-146.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069–1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Fariselli, L., Ghini, M., & Freedman, J. (2006). Age and emotional intelligence. Six Seconds. https://prodimages.6seconds.org/media/WP_EQ_and_Age.pdf
- Fong-Li, G., Lu, F., & Wang, H. (2009). Emotional intelligence and health in Taiwan college students. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(1), 55-63.

- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., & Chionh, Y. H. (2000). Classroom environment self – esteem, achievement and attitudes in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (1), 29-44.
- Fraser, B. J. (1986). Classroom environment. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of curriculum studies*, 21 (4), 307-327.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp.793-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1998a). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B.J
- Fraser & K.G. Tobin (1991), *International Handbook of science education* (pp.527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B.J. (1998b). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1 (1), 7–33.
- Fraser, B. J. (2002). Learning Environments Research: Yesterday, Today and Tomorrow. In S.C Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in Educational Learning Environments: an International perspective* (pp. 1-27). Singapore: World Scientific.
- Fraser, B.J., & Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 303-313.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (5), 387-413.
- Fraser, B. J., & Tobin, K. (1991). Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research. In B.J Fraser & H.J Walberg (Eds.), *Educational Environment: Evaluation, antecedents and consequences* (pp.271-292). Oxford UK: Pergamon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45 (1), 83-93.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(1), 80–91. <https://doi.org/10.1177/0022022189201005>
- Gifford – Smith, M.E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of school psychology*, 41, 235-284.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.
- Goleman, D. (2011) *The Brain and Emotional Intelligence: New insights*. More than Sound, Florence.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209–243). International Universities Press, Inc.
- Gunkel, M., Schlaegel, C., & Engle, R. L. (2014). Culture's influence on emotional intelligence: An empirical study of nine countries. *Journal of International Management*, 20(2), 256-274
- Gunkel, M., Schlaegel, C., & Engle, R. L. (2014). Culture's influence on emotional intelligence: An empirical study of nine countries. *Journal of International Management*, 20(2), 256-274.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Heimstra, N. W., & Macfarling, L. H. (1978). *Environmental Psychology*. CA: Wadsworth Publishing Company.
- Hughes, J. N., A Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher – student relationship. *Journal of School Psychology*, (4), 39, 289-301.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Johnson, B. & McClure, R. (2004). Validity and Reliability of a shortened, revised version of the constructivist learning environment survey. *Learning Environment Research*, 7 (1), 65-80.
- Johnson, D. W. (1981). Student – Student Interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 1 (10), 5-10.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). What is cooperative learning? In M. Brubacher, R. Payne, & K. Rickett (ed). *Perspectives on small group learning* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.

- LeDoux, J. E. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster.
- Leuner, H. (1966) Emotional Intelligence and Emancipation. A Psychodynamic Study on Women. *Prax Kinder Psychology*, 15, 196-203.
- Li, A. K. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A 3 year follow-up. *Journal of Abnormal child psychology*, 13 (4), 567-577.
- Little, S. G., & Akin – Little, A. (2008). Psychology' s contributions to classroom management. *Psychology in the schools*, 45 (3), 227-234.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence, 27 (4), 267 – 298.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163- 183.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- Moore, K.D. (1989). *Classroom teaching skills: a primer*. New York: Random House, Inc
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicholson, E. (2005). The school building as a third teacher. In Dudek M. (Ed.) *Children Spaces*, (pp.44-65). Oxford:). Oxford, UK: Elsevier.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: a five year longitudinal study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60 (1), 80-87.
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P. & Strijbos, J. W. (2008). Helping behavior during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction*, 18 (2), 146-159.

- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 1-21.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.2307/1170786>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' perceptions of the classroom nsocial environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of educational psychology*, 99 (1), 83-98.
- Payne, W.L. (1986) A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self Integration; Relating to Fear, Pain and Desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203A.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self- estimated trait emotional intelligence. *Sex Role*, 42, 449–461.89
- Petrides, K.V., Furnham, A., &Frederickson, N. (2004). Emotional Intelligence. *The Psychologist*, 17, 574-577.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A. and Frederickson, N. (2006), Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15: 537 547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Phillips, L. H., & Allen, R. (2004). Adult aging and the perceived intensity of emotions in faces and stories. *Aging Clinical and Experimental Research*, 16(3), 190–199. <https://doi.org/10.1007/BF03327383>
- Pianta, R. C., & Steinberg, M.S. (1992). Teacher – child relationships and the process of adjusting to school. *New directions for child development*, 57, 61-80.
- Rivlin, L. G., & Weinstein, C. S. (1984). Educational issues, school settings, and environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 4 (4), 347-364.
- Rubin, K. H. (1982). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72 (4), 1135 – 1150.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass/Wiley.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619–628.
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1975). *Group Processes in the classroom, second edition*. Ανακτήθηκε Μάιος, 2025 από Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137166.pdf>

- Sharma, S. J. D., Biswal, R., & Mandal, M. K. (2009). Emotional Intelligence: Factorial Structure and Construct Validity across Cultures. *International Journal of Cross Cultural Management*, 9(2), 217-236.
- Shiota, M. N., & Levenson, R. W. (2009). Effects of aging on experimentally instructed detached reappraisal, positive reappraisal, and emotional behavior suppression. *Psychology and Aging*, 24(4), 890-900. <https://doi.org/10.1037/a0017896>
- Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2005). My Class Inventory short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9 (1), 37-48
- Spielberger, C. (2004). Encyclopedia of Applied Psychology. Academic Press. Tajeddini, R. (2014). Emotional Intelligence and Self Esteem among Indian and Foreign Students: a Comparative Study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 16-25.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102.
- Urban, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 331-349.
- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., & Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*, 8(5), 635-642. <https://doi.org/10.1037/a0013439>
- Weinstein, C. S. (1981). Classroom design as an external condition for learning. *Educational Technology*, 21 (8), 12-19.
- Weinstein, C. S. (1982). Privacy-seeking behavior in an elementary classroom. *Journal of Environmental Psychology*, 2 (1), 23-35.
- Weinstein, C. S. (1984). Seating arrangements in the classroom. *International Encyclopedia of Education*, 4483-4485.
- Weinstein, C.S., & David, T. G. (1987). *Spaces for children: the built environment and child development*. New York: Plenum.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- White, R. K., & Lippitt, R. O. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. Harper.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_2

Θεοδώρα Παππά: «Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

Zahn, G. L. , Kagan, S. & Widaman, K. F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24 (4), 351-362.

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13 (1), 75-88.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Θεοδώρα Παππά: «Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

ΤΑΞΗ: Δ' / Ε' / Στ'

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ / ΚΟΡΙΤΣΙ

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις. Βάλε **X** ανάλογα με το πόσο διαφωνείς ή συμφωνείς με την πρόταση που διαβάζεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

1 = Διαφωνώ πολύ

2 = Διαφωνώ

3 = Συμφωνώ

4 = Συμφωνώ πολύ

Συναισθηματική νοημοσύνη	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
	1	2	3	4
Πάντα προσπαθώ να έχω καλή διάθεση.				
Μου αρέσει να συναντώ καινούριους ανθρώπους.				
Δυσκολεύομαι να συνηθίσω τη νέα σχολική χρονιά.				
Αισθάνομαι πολύ καλά για τον εαυτό μου.				
Όταν είμαι λυπημένος/η προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.				
Νιώθω συχνά λυπημένος/η.				

Αν είμαι χαρούμενος με κάποιον/α, το λέω.				
Τα πηγαίνω καλά με όλους.				
Αισθάνομαι συχνά θυμωμένος/η.				
Στα παιδιά στο σχολείο αρέσει να παίζουν μαζί μου.				
Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, συνηθίζω εύκολα.				
Συχνά, δεν είμαι χαρούμενος/η με τον εαυτό μου.				
Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.				
Είμαι πολύ καλός/ή στο να καταλαβαίνω πώς οι άλλοι νιώθουν.				
Δε μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.				
Είναι εύκολο να καταλάβω πώς αισθάνομαι.				
Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.				
Θυμώνω πολύ εύκολα.				
Προσπαθώ να κάνω τις ασκήσεις μου όσο καλύτερα μπορώ.				
Μου είναι εύκολο να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.				
Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.				
Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.				

Δεν μου αρέσει να διαβάζω σκληρά.				
Νομίζω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος όταν μεγαλώσω.				
Οι περισσότεροι άνθρωποι μου αρέσουν.				
Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι				
Δεν είμαι καλός/καλή στο να ελέγχω τον τρόπο που αισθάνομαι.				
Συνηθίζω πολύ γρήγορα τους καινούργιους ανθρώπους.				
Δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι.				
Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.				
Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.				
Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι για αυτούς.				
Συχνά, μπερδεύομαι σχετικά με το πώς αισθάνομαι.				
Μου είναι δύσκολο να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι.				
Αν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.				
Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.				

Κλίμα της τάξης	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	1	2	3	4
Το μάθημα στην τάξη, περνάει ευχάριστα.				
Τα παιδιά τσακώνονται πολλές φορές μεταξύ τους.				
Συχνά τα παιδιά ανταγωνίζονται μεταξύ τους.				
Αυτά που κάνουμε στην τάξη είναι δύσκολα.				
Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου.				
Μερικοί μαθητές δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας.				
Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι καλά παιδιά.				
Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν τους φίλους τους στις ασκήσεις και στις εργασίες.				
Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια.				
Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου.				
Όλα τα παιδιά αγαπάμε την τάξη.				
Σε πολλούς συμμαθητές μου, αρέσουν οι τσακωμοί.				
Μερικοί συμμαθητές μου δυσχεραστούνταν όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.				
Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις.				
Όλα τα παιδιά στην τάξη είμαστε φίλοι.				
Σε μερικά παιδιά δεν αρέσει η τάξη μας.				

Θεοδώρα Παππά: «Συναισθηματική νοημοσύνη και κλίμα της τάξης: Διερεύνηση της σχέσης τους σε μαθητές δημοτικού»

Μερικά παιδιά θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους.				
Μερικά παιδιά προσπαθούν πάντα να κάνουν τις εργασίες καλύτερα από τους άλλους.				
Η σχολική δουλειά στην τάξη είναι δύσκολη.				
Όλοι οι συμμαθητές μου συμπαθούν ο ένας τον άλλο.				
Η τάξη μας είναι ευχάριστη.				
Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά.				
Μερικά παιδιά στην τάξη μου θέλουν πάντα να είναι πρώτα.				
Οι περισσότεροι τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις.				
Οι μαθητές της τάξης μας αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.				