



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΣΙΟΥΛΑ Γ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

**«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ
Β' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000305284





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΣΙΟΥΛΑ Γ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

**«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ
Β' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



**«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ
Β' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ»**



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΡΟΝΟΜΙΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΡΟΝΟΜΙΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΡΟΝΟΜΙΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

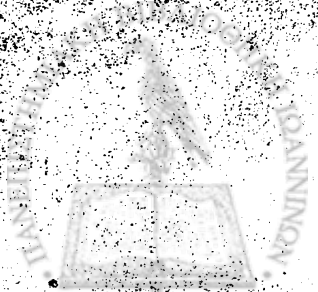
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΡΟΝΟΜΙΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

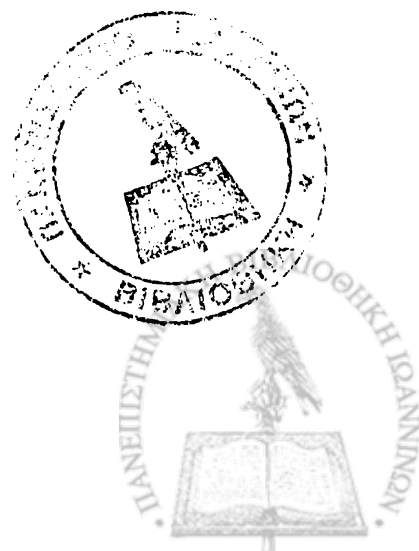
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΣΙΟΥΛΑ Γ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

**«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ
Β' ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Αποστόλου Μαρία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής*, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Παν/μίου Ιωαννίνων
2. Γκότοβος Αθανάσιος, *Καθηγητής Παιδαγωγικής*, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Παν/μίου Ιωαννίνων
3. Πανταζής Σπυρίδων, *Καθηγητής Παιδαγωγικής*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

«Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό τής Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δέν ύποδηλοϊ τήν άποδοχή τών γνωμών του συγγραφέως». (Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)



*Στον πατέρα μου Γιώργο
για το ταξίδι που δεν ολοκλήρωσε...
Στη μητέρα μου Ιωάννα και τον αδερφό μου Σάκη
για τη συμπόρευσή μας στη δυσκολότερη διαδρομή
χωρίς εκείνου...*



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

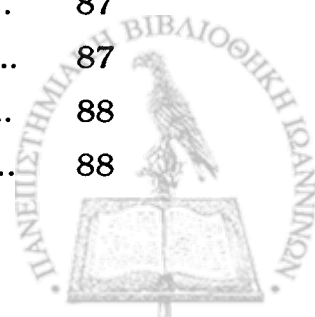
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	17
SUMMARY	18
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	19

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	25
1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί – Λόγοι και αντίλογοι	25
1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη: από το παρελθόν στο παρόν	27
ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	33
2.1 Κατηγοριοποίηση των θεωρητικών μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης	33
2.2 Γενικές μέθοδοι αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης .	34
2.3 Διάκριση αντικειμενικής και αντιληπτής συναισθηματικής νοη- μοσύνης	38
2.4 Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer & Salovey	40
2.5 Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On	42
2.6 Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman	46
2.7 Άλλα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	49
2.7.1 Το θεωρητικό μοντέλο των Petrides & Furnham	49
2.7.2 Το θεωρητικό μοντέλο των Cooper et Sawaf	52
2.7.3 Το τριμερές θεωρητικό μοντέλο των Mikolajczak, Petri- des, Coumans & Luminet	53



ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	57
3.1. Εννοιολογικός ορισμός	57
3.2. Σχολική επίδοση και συναισθηματική νοημοσύνη	58
ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΛΛΟΥΣ ΠΟΙΟΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	63
4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο	63
4.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και κατεύθυνση σπουδών	66
4.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική κατάσταση των γονέων	66
ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΑ	
ΕΝΟΤΗΤΑ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
5.1. Προβληματοθεσία – Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	71
5.2. Το δείγμα	74
5.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών εργαλείων – Ψυχομετρικά εργαλεία	75
5.3.1. Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale (EIS): Ερωτηματολόγιο της Schutte et al. (1998) για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης	75
5.3.2. Σχολική επίδοση	81
5.3.3. Δελτίο δημογραφικών στοιχείων	81
5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	81
5.4.1. Πιλοτική έρευνα (pilot study)	81
5.4.2. Ερευνητική διαδικασία	82
5.5. Στατιστική επεξεργασία	83
ΕΝΟΤΗΤΑ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	87
6.1. Εισαγωγή	87
6.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση	88
6.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	88



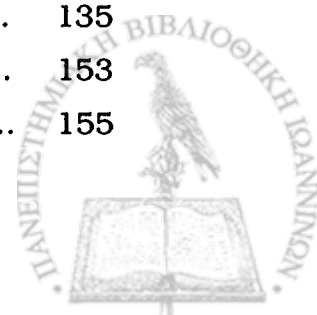
6.2.1.1 Φύλο	88
6.2.1.2 Επάγγελμα πατέρα – επάγγελμα μητέρας	88
6.2.2 Σχολική επίδοση του δείγματος	90
6.2.3 Κατεύθυνση σπουδών των μαθητών	91
6.2.4 Η φυσιογνωμία του δείγματος αναφορικά με τις απαντήσεις τους στις προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου Σ.Ν.	92
6.3 Στατιστική συμπερασματολογία – Επαγωγική στατιστική	95
6.3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου EIS (Schutte et al., 1998) για την εκτίμηση της Σ.Ν.	95
6.3.2 Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή <i>σχολική επίδοση</i>	98
6.3.2.1 Διαφοροποίηση της κλίμακας <i>Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i> ως προς τη μεταβλητή <i>σχολική επίδοση</i>	98
6.3.2.2 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Αντίληψη Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή <i>σχολική επίδοση</i>	99
6.3.2.3 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό</i> ως προς τη μεταβλητή <i>σχολική επίδοση</i>	100
6.3.2.4 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους</i> ως προς τη μεταβλητή <i>σχολική επίδοση</i>	101
6.3.2.5 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή <i>σχολική επίδοση</i>	102
6.3.3 Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή <i>φύλο</i>	103
6.3.3.1 Διαφοροποίηση της κλίμακας <i>Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i> ως προς τη μεταβλητή <i>φύλο</i>	103



6.3.3.2	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Αντίληψη Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή φύλο	104
6.3.3.3	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό</i> ως προς τη μεταβλητή φύλο	105
6.3.3.4	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους</i> ως προς τη μεταβλητή φύλο	106
6.3.3.5	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή φύλο	107
6.3.4	Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών	108
6.3.4.1	Διαφοροποίηση της κλίμακας <i>Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i> ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών	108
6.3.4.2	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Αντίληψη Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών	109
6.3.4.3	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό</i> ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών	110
6.3.4.4	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους</i> ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών	111
6.3.4.5	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών	113
6.3.5	Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα	114
6.3.5.1	Διαφοροποίηση της κλίμακας <i>Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i> ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα	114



6.3.5.2	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Αντίληψη Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα πατέρα</i>	115
6.3.5.3	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα πατέρα</i>	116
6.3.5.4	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα πατέρα</i>	117
6.3.5.5	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα πατέρα</i>	118
6.3.6	Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα μητέρας</i>	119
6.3.6.1	Διαφοροποίηση της κλίμακας <i>Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα μητέρας</i>	119
6.3.6.2	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Αντίληψη Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα μητέρας</i>	123
6.3.6.3	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα μητέρας</i>	124
6.3.6.4	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα μητέρας</i>	125
6.3.6.5	Διαφοροποίηση της υποκλίμακας <i>Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων</i> ως προς τη μεταβλητή <i>επάγγελμα μητέρας</i>	129
ΕΝΟΤΗΤΑ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		135
7.1	Περιορισμοί της έρευνας	153
7.2	Προοπτικές για μελλοντική έρευνα	155



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	159
I. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	159
II. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	164
III. ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ	194
ΕΛΛΗΝΟΑΓΓΛΙΚΟ ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	201
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγια	203
Παράρτημα 2: Πίνακες – Ραβδογράμματα – Διαγράμματα	213



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση μαθητών/τριών της Β' τάξης Λυκείου

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας υπήρξε η διερεύνηση των προσωπικών εκτιμήσεων των εφήβων για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (αυτιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη) (*perceived emotional intelligence*) και η σχέση της με τη σχολική επίδοση. Βασικό ερώτημα της έρευνας, που αποτέλεσε και έναν από τους ερευνητικούς στόχους της, ήταν εάν οι έφηβοι με υψηλή/χαμηλή αυτιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν, αντιστοίχως, υψηλή/χαμηλή σχολική επίδοση. Δευτερευόντως, εξετάστηκε η ύπαρξη διαφοροποιήσεων σε ό,τι αφορά το φύλο, την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών/τριών και την επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Προς την επίτευξη των στόχων διεξήχθη έρευνα σε δείγμα Ελλήνων εφήβων μαθητών της Β' τάξης Λυκείου (N=118), οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (*Emotional Intelligence Scale -EIS*) της Schutte et al. (1998) για την εκτίμηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Από τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και των υποκλίμακων του διαπιστώθηκε υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.88$) στην κλίμακα, καθώς επίσης και ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.63-0.76$) στις τρεις υποκλίμακες (*Αυτίληψη συναισθημάτων*, *Διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό*, *Διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους*) και σχετικά χαμηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.59$) στην υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση συναισθημάτων*. Στα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης εμφανίζεται πως η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών δεν διαφοροποιείται ως προς τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια παρουσιάζονται να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, δεν παρατηρούνται, ωστόσο, διαφορές συγκριτικά με τα αγόρια στη γενική αυτιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και τις άλλες τρεις υποκλίμακές της. Ως προς την κατεύθυνση σπουδών, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες επιλέγουν τη Θεωρητική κατεύθυνση διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, σε σχέση με εκείνους/ες που επιλέγουν την Τεχνολογική κατεύθυνση. Τέλος, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το επάγγελμα του πατέρα δεν σχετίζεται με την αυτιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών, αντιθέτως στην αυτιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και στις υποκλίμακες της *Διαχείρισης των Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* και της *Χρησιμοποίησης των Συναισθημάτων* παρατηρήθηκαν διαφορές στους μέσους όρους των τιμών αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, αυτιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, σχολική επίδοση, μαθητές/τριες, έφηβοι



ABSTRACT

Emotional intelligence and school achievement of second grade's Lyceum students

The aim of the present research study was the examination of adolescents' personal assessment of their emotional intelligence (*perceived emotional intelligence*), and its association with school achievement. Basic inquiry of this study, which it, also, formed one of its research targets, was whether adolescents with different degrees of perceived emotional intelligence exhibit respectively different degrees of school achievement. A second research target was the examination of the relationship between perceived emotional intelligence and a) students' gender, b) students' choice of studies' orientation, and c) parental occupational status. The research was conducted with a sample of Greek adolescent students, attending Lyceum's second grade (N=118), who responded to the self-report questionnaire of Schutte et al. (1998) (*Emotional Intelligence Scale -EIS*).

From the internal consistency reliability estimate of the questionnaire and its four sub-scales, it was evidenced a high level of internal consistency ($\alpha=0.88$) for the general scale, a satisfactory internal consistency reliability level ($\alpha=0.63-0.76$) for the three sub-scales (*Emotions perception, Managing own emotions, Managing other's emotions*), and a rather low level of internal consistency ($\alpha=0.59$) for the *Utilization of Emotions* sub-scale. The results of the statistical analysis revealed lack of association between perceived emotional intelligence and school achievement. With reference to gender, it appeared that girls, compared to boys, are more adequate in managing others' emotions, but no differences were observed between girls' and boys' scores in the general scale of perceived emotional intelligence and its other three sub-scales. As far as students' choice of studies orientation was concerned, our findings indicated that students who had chosen theoretically oriented studies managed others' emotions better than those who had chosen technically oriented studies. Last, as far as parental occupational status was concerned, we found that father's occupational status did not relate with student's perceived intelligence, contrary to the perceived emotional intelligence and its sub-scales of *Managing other's Emotions* and *Utilization of Emotions* regarding mothers' occupational status that revealed a positive relationship.

Key-words: emotional intelligence, perceived emotional intelligence, school achievement, students, adolescents



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μαθησιακή διαδικασία με την έννοια της μεταβίβασης της γνώσης από τον¹ εκπαιδευτικό και της πρόσληψής της από τον μαθητή αποτελεί αναντίρρητα μια πολυσύνθετη λειτουργία, η οποία επηρεάζεται, μεταξύ άλλων, από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών, το πολιτισμικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Η μελέτη των ίδιων ή και συναφών –όπως η αυτοαντίληψη, τα κίνητρα επίδοσης, η προσωπικότητα– προσδιοριστικών παραγόντων αποτελούν, συχνά, συνιστώσες συσχέτισης με την υψηλή ή χαμηλή επίδοση των μαθητών, ένδεια, όμως, εμπειρικών δεδομένων, και ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρείται στη διακρίβωση της σχέσης της σχολικής επίδοσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν την οικεία συνάφεια παρουσιάζουν, ενίοτε, αποκλίσεις, είναι αντιφατικά και ασυνεπή ως προς την ύπαρξη ή μη διαφοροποιήσεων λόγω της εννοιολογικής ασάφειας του όρου και της εφαρμογής διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων.

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα προσβλέπει, πρωτίστως, στη διεξοδικότερη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως εκφράζεται μέσω των προσωπικών εκτιμήσεων των μαθητών της Β' τάξης του Λυκείου, σε συνάρτηση με την ποσοτική επίδοσή τους. Με τη συγκριτική μελέτη, δευτερογενώς, της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεών της, της ικανότητας, δηλαδή, αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, της διαχείρισης των συναισθημάτων εαυτού αλλά και των άλλων καθώς και της αξιοποίησης των συναισθηματι-

1. Για λόγους συντομίας και αποφυγής επαναλήψεων προκρίθηκε η αναφορά στο αρσενικό γένος, όπως είθισται στην ελληνική βιβλιογραφία, με σαφή υποδήλωση, ωστόσο, και των δύο γενών.



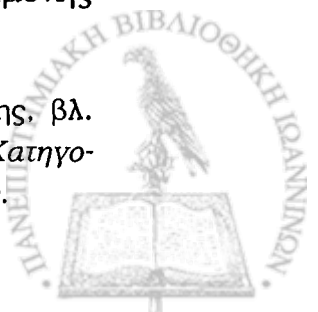
κών πληροφοριών, ως προς τους ποιοτικούς παράγοντες φύλο, κατεύθυνση σπουδών και επαγγελματική κατάσταση των γονέων, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη του τρόπου διαπλοκής τους, οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και η σχέση τους με τη σχολική επίδοση.

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος της μελέτης συνίσταται στην παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην καταγραφή των θεωρητικών της μοντέλων και την ταξινόμησή τους βάσει του προσανατολισμού τους. Συγκεκριμένα, τα μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη δύνανται να κατηγοριοποιηθούν **είτε** σε τρεις κατηγορίες: α) μοντέλα ικανοτήτων (*ability models*), β) μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (*trait models*) και γ) μοντέλα επίδοσης (*performance models*), τα οποία επιχειρούν να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη βάσει της επίδοσης και της αποτελεσματικότητας των υποκειμένων σε οποιαδήποτε ενασχόλησή τους, **είτε** σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) μοντέλα ικανοτήτων (*ability models*) και β) μικτά μοντέλα (*mixed models*), στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και τα μοντέλα επίδοσης².

Ακολούθως, αναπτύσσεται συνοπτικά η σκιαγράφηση των δημοφιλέστερων θεωρητικών μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης και η περιγραφή των μεθόδων εκτίμησής της. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την περιγραφή των σχέσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με όψεις της ατομικής συμπεριφοράς στο σχολείο (σχολική επίδοση, κατεύθυνση σπουδών), παράγοντες ατομικών διαφορών (φύλο) και οικογενειακών χαρακτηριστικών (επαγγελματική κατάσταση των γονέων).

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την προβληματοθεσία, την ανάπτυξη των στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων της συγκεκριμένης

2. Για την κατηγοριοποίηση των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης, βλ. και Πλατοΐδου 2010: 29, 30). Εκτενέστερη περιγραφή, επίσης, στην § 2.1 *Κατηγοριοποίηση των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης* της παρούσας εργασίας.



έρευνας και παραλλήλως την εκδίπλωση της μεθοδολογίας και την αποδοχή του κανονιστικού της πλαισίου στην επιλογή του δείγματος, την εφαρμογή των ψυχομετρικών εργαλείων και τη διαδικασία συλλογής των εμπειρικών δεδομένων.

Στο τελευταίο τμήμα συγκεφαλαιώνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο περιγραφικής, με την παράθεση πινάκων συχνοτήτων, και επαγωγικής στατιστικής, όπου αναλύονται οι συσχετίσεις των επιμέρους μεταβλητών. Ακολουθεί συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, με όλους τους πιθανούς περιορισμούς που διατρέχουν την πειραματική διαδικασία και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

- ΕΝΟΤΗΤΑ 1:** Θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης
- ΕΝΟΤΗΤΑ 2:** Θεωρητικά μοντέλα και μέθοδοι εκτίμησης της συναισθηματικής νοημοσύνης
- ΕΝΟΤΗΤΑ 3:** Σχολική επίδοση
- ΕΝΟΤΗΤΑ 4:** Διαφοροποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς άλλους ποιοτικούς παράγοντες



ΕΝΟΤΗΤΑ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί – Λόγοι και αντίλογοι

Η *συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence)* είναι μία συναισθηματική λειτουργία, η οποία εμπεριέχει έναν συνδυασμό γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών, όπως η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Salovey & Grewal 2005· πρβλ. Keaten & Kelly, 2008).

Η γνωστική βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά (Jaušovec et al., 2001· Mayer et al., 2008, 1999· Goleman, 1995), χωρίς, ωστόσο, την απουσία και αντιρρήσεων, που συνίστανται στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ως σύνολο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών (Jaeger, 2003· Baron, 1997) ή σύνολο αυτοαντιλήψεων που σχετίζονται με το συναίσθημα (Austin et al., 2010· Malterer et al., 2008· Smith et al., 2008· Petrides et al., 2007, 2007b, 2003· Neubauer & Freudenthaler, 2005· Petrides & Furnham, 2003, 2000b).

Η διάσταση των απόψεων για το γνωστικό ή μη υπόβαθρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν συνιστά διάκριση και ανεξαρτησία των αντιληπτικών ικανοτήτων (*perceptual abilities*) από το συναίσθημα (*emo-*

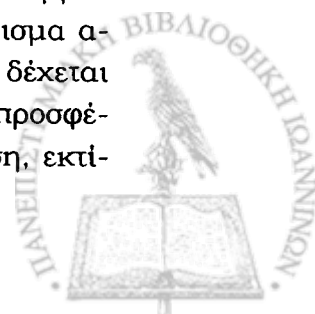


tion)³, δεδομένης της ισόρροπης συνεργασίας τους, εφόσον το συναίσθημα τροφοδοτεί και διαπλάθει τις λειτουργίες της αντίληψης και η αντίληψη τελειοποιεί και μερικές φορές «εμποδίζει» την επιρροή των συναισθημάτων. Η συγκεκριμένη, ωστόσο, παραδοχή δεν σηματοδότησε την ύπαρξη ενός κοινού θεωρητικού μοντέλου για τη συναισθηματική νοημοσύνη; αντιθέτως κατεγράφησαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις με έμφαση άλλοτε στο συναίσθημα, άλλοτε στη γνωστική λειτουργία ή και στη συνύπαρξή τους.

Οι αντιθέσεις των ερευνητών δεν περιορίστηκαν στο εννοιολογικό της περιεχόμενο αλλά προσέλαβαν τη μορφή αμφισβήτησης ως προς τη γένεση μιας καινούριας έννοιας ή της αναπλασίωσης και συστηματοποίησης παλαιότερων θεωρητικών απόψεων για την προσωπικότητα (Petrides & Furnham, 2003· Davies et al., 1998). Ωστόσο, η επιβεβαίωση από τους Mayer et al. (1997) πως η συναισθηματικά νοημοσύνη πληροί τις προϋποθέσεις ορισμού, μέτρησης, μερικής ή συνολικής αυτονομίας της από άλλους γνωστούς τύπους νοημοσύνης και πρόβλεψης, ως έναν βαθμό, επιτυχούς αντιμετώπισης συγκεκριμένων καταστάσεων, συνέτεινε στην ανάδειξή της ως αυτόνομου είδους νοημοσύνης (Van der Zee et al., 2002· Jaušovec et al., 2001· Schutte et al., 1998· Bar-On, 2001).

Εν κατακλείδι, η απουσία ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού και η μηδενική, ενίοτε, συσχέτιση της συναισθηματικής με άλλους τύπους νοημοσύνης (Ciarrochi et al., 2000· Schutte et al., 1998) θέτει προβληματισμούς μήπως η νέα «νοημοσύνη» είναι τόσο διαφορετική από τις προϋ-

3. Η Stokes (1994: 40, 41) υπερασπίζεται την άποψη πως αντίληψη (*perception*) και συναίσθημα (*emotion*) συνεργάζονται και δεν αποτελούν διαφορετικά στοιχεία, για τρεις βασικούς λόγους: 1) τα συναισθήματα μπορούν να βοηθήσουν τους παρατηρητές να ανακαλύψουν βασικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους, 2) η αίσθηση μιας συγκεκριμένης διάθεσης ή ενός συναισθήματος μπορεί να συμβάλει στην εστίαση της προσοχής στην αντίληψη και να καθορίσει ποιο ερέθισμα αφαιρεί ένας παρατηρητής όταν βρίσκεται σε μια κατάσταση, στην οποία δέχεται πολλαπλά ερεθίσματα και 3) και οι δύο τύποι (συναίσθημα και αντίληψη) προσφέρουν ένα επιπλέον έρεισμα για διάκριση, σύγκριση, διασαφήνιση, αφαίρεση, εκτίμηση, συσχέτιση και κατανόηση των αντιληπτικών δεδομένων.



πάρχουσες ώστε εν τέλει δεν είναι νοημοσύνη, ερωτήματα τα οποία καλείται να λάβει υπόψη η μελλοντική έρευνα στο πλαίσιο της συνεχούς αναζήτησης κριτηρίων για τη θεωρητική και εμπειρική της τεκμηρίωση.

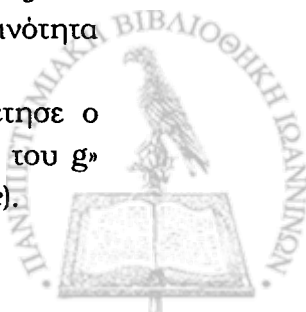
1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη: από το παρελθόν στο παρόν

Ο όρος *συναισθηματική νοημοσύνη* διατυπώθηκε το 1990 από τους Peter Salovey και John Mayer, γνωστοποιήθηκε όμως ευρύτατα χάρη στον Daniel Goleman⁴, ο οποίος δημοσιεύοντας το 1995 το βιβλίο του *Emotional Intelligence* προσέφερε το έρεισμα για περαιτέρω μελέτη και έρευνα της φύσης της νοημοσύνης και τη σχεδίαση και εφαρμογή σε σχολεία προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης.

Πριν όμως από τον Goleman και τους θεωρητικούς αρχιτέκτονες του όρου, ερευνητές και ψυχολόγοι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος καταγράφει και αποθηκεύει τις πληροφορίες, αντιδρά και «συμπεριφέρεται» συναισθηματικά, υποστήριξαν την ύπαρξη και μιας άλλης νοημοσύνης, πέραν της τυπικής και μετρήσιμης με τις κλίμακες ευφυΐας (*IQ tests*), στην οποία απέδωσαν διαφορετικούς ορισμούς, που αίρουν τη μονολιθικότητα της γενικής ευφυΐας (*general intelligence*)⁵, τη μονόπλευρη επιστημονική θεώρηση μιας συγκινησιακά επίπεδης διανοητικής ζωής, αναγνωρίζοντας βαθμιαία τον ουσιαστικό ρόλο του συναισθήματος στη σκέψη.

4. Ο Daniel Goleman (1995) βασίστηκε στην αρχική οροθέτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους Salovey & Mayer (1990), προσέθεσε όμως στον ορισμό χαρακτηριστικά, όπως κίνητρα, αισιοδοξία, προσαρμοστικότητα, θέρμη στην εκδήλωση συναισθημάτων, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν προγνωστικούς παράγοντες επιτυχίας στις ανθρώπινες σχέσεις, στην εργασία και στην καθημερινότητα γενικά.

5. Τον γενικό παράγοντα (*g factor*) στην ανθρώπινη νοημοσύνη μελέτησε ο Charles Spearman (1904), ο οποίος αργότερα (1923) ανέπτυξε τη «θεωρία του *g*» (*theory of g*) ή θεωρία της γενικής νοημοσύνης (*theory of general intelligence*).



Η συγκεκριμένη τάση, χωρίς, ωστόσο πάντοτε, εμπειρική τεκμηρίωση, αποτυπώνεται στο θεωρητικό εγχείρημα του Thorndike (1920), ο οποίος, στο πλαίσιο της πολυπαραγοντικής θεωρίας του περί νοημοσύνης, εισήγαγε την έννοια της *κοινωνικής νοημοσύνης* (*social intelligence*) ορίζοντάς την ως την ικανότητα αντίληψης και σοφής διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων. Οι συνεχιστές του, Moss et al. (1927) αντελήφθησαν την κοινωνική νοημοσύνη ως ικανότητα διατήρησης καλών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως και ο Vernon (1933), ο οποίος την περιέγραψε ως ικανότητα διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων, καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, αντίληψης των λεκτικών, μη λεκτικών μηνυμάτων, χαρακτηριστικών προσωπικότητας και διαθέσεων των άλλων ανθρώπων, ακόμα και όταν είναι άγνωστοι.

Ακολουθως, μέσα από μια διαδρομή κατά την οποία επιχειρήθηκε η διάσπαση του ενιαίου μοντέλου της γενικής νοημοσύνης σε διαφορετικούς τύπους με σαφή, ωστόσο γνωστικό προσανατολισμό (Thurnstone, 1938· Catell, 1971· Guilford, 1959), το 1966 καταγράφεται, για πρώτη φορά βιβλιογραφικά, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη, ο οποίος σχετίζεται με ψυχοθεραπευτικές διαδικασίες (Leuner, 1966).

Σε συνέχεια της τάσης διατύπωσης θεωριών πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, προτάθηκε από τον Howard Gardner (1983), η θεωρία για την *πολλαπλή νοημοσύνη* (*multiple intelligence*)⁶, η οποία, μεταξύ τουλάχιστον επτά ειδικών τύπων, συμπεριλαμβάνει την *ευδοπροσωπική* (*intrapersonal*) και *διαπροσωπική* (*interpersonal*) νοημοσύνη. Η *διαπροσωπική* νοημοσύνη συνίσταται στην ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, των κινήτρων των άλλων και της επικοινωνίας με τον κοινωνικό περίγυρο, ενώ η *ευδοπροσωπική* αναφέρεται στην αυτογνωσία, στην ικανότητα αντίληψης και διάκρισης των συναισθημάτων και των κινήτρων και στην ικα-

6. Η θεωρία της πολλαπλότητας του Gardner εξακολουθούσε να βρίσκεται σε εξέλιξη και δέκα χρόνια μετά τη δημοσίευσή της, όταν ο Gardner (1993) επανήλθε, δίνοντας έμφαση στα δύο είδη προσωπικής νοημοσύνης, τη *διαπροσωπική* και την *ευδοπροσωπική*.



νότητα δράσης με βάση αυτή τη γνώση.

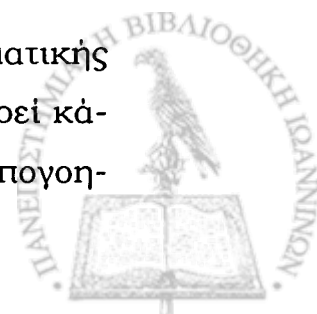
Η πρόταση για ένα ακόμη εναλλακτικό μοντέλο νοημοσύνης εκφράστηκε ακολούθως από τον Robert Sternberg (1985), εισηγητή της έννοιας της *πρακτικής νοημοσύνης* (*practical intelligence*) με έμφαση στον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της ανθρώπινης σκέψης. Η *τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης* (*triarchic theory of human intelligence*) περιλαμβάνει τρεις τύπους νοημοσύνης: α) την *αναλυτική* (*analytical intelligence*), που συνίσταται στην ικανότητα για αναλογική-επαγωγική σκέψη, β) τη *δημιουργική ή συνθετική* (*creative or synthetic intelligence*) που αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης νέων ερεθισμάτων και καταστάσεων και γ) την *πρακτική* (*practical intelligence*), που αφορά στην ικανότητα κατανόησης και επίλυσης των πραγματικών προβλημάτων της ζωής.

Η βιβλιογραφική επανεμφάνιση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη οφείλεται στον Payne (1985) ενώ, αργότερα, και ο Beasley (1987) αναφέρθηκε στον δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας (*Emotional Quotient*) ως παράγοντα ατομικής και κοινωνικής βελτίωσης.

Οι D. Mayer και P. Salovey (1990) διατύπωσαν μια πιο συγκροτημένη θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως μορφή κοινωνικής ευφυΐας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού αλλά και των άλλων, η ικανότητα διάκρισης λεπτών διαφορών ανάμεσα στα συναισθήματα και η αξιοποίηση των συγκεκριμένων πληροφοριών στη γνωστική επεξεργασία.

Ακολούθως, η Susie Orbach (1994) αναγνώρισε τη σημασία των συναισθημάτων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και όρισε τη *συναισθηματική νοημοσύνη* ως την ικανότητα έκφρασης των συναισθηματικών αντιστάσεων και αντιδράσεων και την κατανόηση του τρόπου επίδρασής τους στις σκέψεις και τις πράξεις.

Ο Goleman (1995), ο οποίος έκανε τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης δημοφιλή, υποστήριξε πως είναι η ικανότητα να μπορεί κάποιος να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να αντέχει τις απογοη-

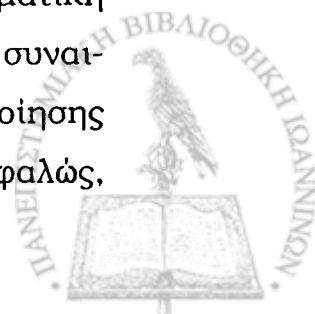


τεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση και να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να έχει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία.

Την ίδια χρονική περίοδο που δημοσιοποιήθηκε η μελέτη του Goleman, ο Jack Block (1995) στο Πανεπιστήμιο της California χρησιμοποίησε τον όρο *ευελιξία του εγώ (flexibility of ego)* αντί της συναισθηματικής νοημοσύνης. Υπογράμμισε ότι τα βασικά συστατικά περιλαμβάνουν συναισθηματική αυτορρύθμιση, έλεγχο των παρορμήσεων, αίσθηση αυτοτέλειας και κοινωνική νοημοσύνη. Δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία είναι θεμελιακά για τη συναισθηματική νοημοσύνη, η *ευελιξία του εγώ* μπορεί να θεωρηθεί συναφής δείκτης για τη συναισθηματική νοημοσύνη, αντίστοιχος με την *Κλίμακα Σχολικής Ικανότητας (Scholastic Aptitude Test)* ή την *Κλίμακα Σχολικής Αξιολόγησης (Scholastic Assessment Test -SAT)* για την αξιολόγηση του δείκτη νοημοσύνης.

Παράλληλα προς την προσπάθεια θεωρητικής τεκμηρίωσης του όρου, επιχειρήθηκε για πρώτη φορά από τον Bar-On (1997) η κατασκευή ψυχομετρικού εργαλείου για την αξιολόγηση του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας, το οποίο έκτοτε κέρδισε παγκόσμια αναγνώριση, καθώς μεταφράστηκε σε 15 διαφορετικές γλώσσες, διαδικασία που οδήγησε σε βελτιωμένες εκδοχές του (Bar-On et al., 2000a). Συνοπτικά, το μοντέλο του Bar-On για τη συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει πέντε ομάδες χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που συνίστανται στους διαπροσωπικούς και ενδοπροσωπικούς παράγοντες, τη γενική διάθεση και τα κίνητρα, την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και την ικανότητα προσαρμογής.

Η Carolyn Saarni (2000) δίνει τη δική της προοπτική για τη συναισθηματική νοημοσύνη· την ονομάζει *συναισθηματική ικανότητα (emotional ability)*, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες όπως: συναισθηματική επίγνωση, διάκριση των συναισθημάτων των άλλων, ικανότητα για συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα, ικανότητα σωστής χρησιμοποίησης λεξιλογίου συναισθημάτων και εκφράσεων (προϋποτίθεται, ασφαλώς,



γνώση και διάκριση των συναισθημάτων), ικανότητα προσαρμογής και συναισθηματική αντιμετώπιση θλιβερών γεγονότων μέσω της αυτορρύθμισης, ικανότητα ενσυναίσθησης και συμπάθειας, ενημερότητα για τη συνάφεια ανάμεσα σε μια διαπροσωπική σχέση και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούνται τα συναισθήματα μέσα σ' αυτή τη σχέση.

Η προσπάθεια νοηματοδότησης της αμφιλεγόμενης αυτής έννοιας είναι ενδεικτική της έλξης που ασκεί και της ιδιαίτερης σημασίας που προσλαμβάνει η αξιοποίησή της σε όλες της πτυχές της κοινωνικής ζωής. Το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη πρόσθετων ή και συμπληρωματικών θεωριών για τη συναισθηματική νοημοσύνη συνεχίζεται μέχρι σήμερα και οι σύγχρονοι ερευνητές καλούνται σε πιθανή επαναξιολόγηση και αναδιατύπωση των αρχικών τους θέσεων, δεδομένης της παρουσίας καινοτόμων θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες τεκμηριώνονται ερευνητικά.



SECRET

REPORT OF THE COMMISSION ON THE ACTS OF THE PRESIDENT
AND VICE PRESIDENT

CHAPTER I - THE PRESIDENT'S ACTS

The Commission has reviewed the evidence and has concluded that the President and Vice President acted in a manner that was not in the best interests of the United States. The Commission has found that the President and Vice President acted in a manner that was not in the best interests of the United States. The Commission has found that the President and Vice President acted in a manner that was not in the best interests of the United States.

The Commission has found that the President and Vice President acted in a manner that was not in the best interests of the United States. The Commission has found that the President and Vice President acted in a manner that was not in the best interests of the United States. The Commission has found that the President and Vice President acted in a manner that was not in the best interests of the United States.

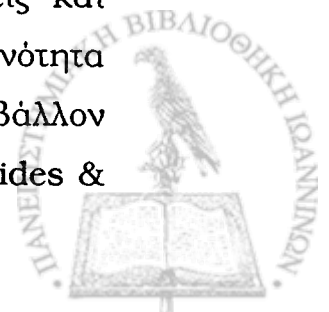
ΕΝΟΤΗΤΑ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

2.1 Κατηγοριοποίηση των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την οροθέτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιούνται ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, καθώς άλλες περιλαμβάνουν ικανότητες ή ιδιότητες που αποτελούν συστατικά στοιχεία της γνωστικής ικανότητας, έτερες εμπεριέχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, ενώ άλλοτε γίνεται λόγος για ικανότητες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα και την επίδοση σε οποιαδήποτε ενασχόληση. Βάσει του θεωρητικού τους προσανατολισμού μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) *μοντέλα ικανότητας (ability models)* και β) *μικτά μοντέλα (mixed models)*.

Τα μοντέλα ικανότητας υποστηρίζουν τη γνωστική-νοητική βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά στη γνωστική επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών (Mayer & Salovey, 1990), γι' αυτό άλλωστε και οι Petrides & Furnham (2000a) τα ονομάζουν *μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών (information-processing models)*, ενώ τα μικτά μοντέλα αποτελούν συνδυασμό των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας, των ιδιοτήτων που διαμορφώνονται από στάσεις και συμπεριφορές και κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν στην ικανότητα επιτυχούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον (Trinidad et al., 2004· Bar-On, 2000· Boyatzis et al., 2000· Petrides &



Furnham, 2000· Goleman, 1995).

Με όμοια κριτήρια θεωρητικού προσανατολισμού, τα μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν περιγραφικότερα, σε τρεις ομάδες: α) *μοντέλα ικανότητας (ability models)*, β) *μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα προσωπικότητας (trait models)* και γ) *μοντέλα επίδοσης (performance models)*. Τα μοντέλα ικανότητας ταυτίζονται με την –ως άνω περιγραφόμενη– ομώνυμη κατηγορία, αναφέρονται δηλαδή σ' ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων, ίσως και άδηλων (Mayer et al. 2008) που συν-ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer & Salovey, 1990), ενώ στα μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα προσωπικότητας συναρτώνται οι θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης που εστιάζουν στο συνδυασμό χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, συμπεριφορικών προδιαθέσεων, ικανοτήτων προσαρμογής στο περιβάλλον, αυτοαντίληψης και διαχείρισης ενορμήσεων (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000). Τα μοντέλα επίδοσης αναφέρονται στην ερμηνεία της αποτελεσματικότητας βάσει των συναισθηματικών, προσωπικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Goleman, 1995).

2.2 Γενικές μέθοδοι αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

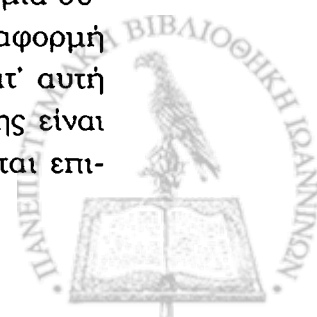
Η θεωρητική επάρκεια όλων των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης υπαγορεύεται από την εμπειρική τους τεκμηρίωση μέσω καταγραφής, αξιολόγησης και σύγκρισης των παρατηρούμενων διαφοροποιήσεών τους κατά τον *in vivo* πειραματικό τους έλεγχο. Η διαμόρφωση, επομένως, τεχνικών τεκμηρίωσης, οι οποίες επαναλαμβανόμενες υπό τις ίδιες συνθήκες, φέρουν τα ίδια ή ομοειδή αποτελέσματα, αποτελεί προϋπόθεση της εμπειρικής τεκμηρίωσης των θεωριών. Προς αυτή την κατεύθυνση, για την αξιόπιστη και επιστημονικά έγκυρη αξιολόγηση της συ-



ναισθηματικής νοημοσύνης⁷, κατασκευάστηκαν ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες, ερωτηματολόγια), τα οποία, βάσει του διαφορετικού θεωρητικού μοντέλου υποστήριξής τους, κατηγοριοποιούνται αναλόγως: α) *Κλίμακες ικανότητας*, για την *αντικειμενική αξιολόγηση των ικανοτήτων (ability test)*, β) *Ερωτηματολόγια-κλίμακες αυτο-αναφοράς (self-report)* και γ) *Ερωτηματολόγιο-κλίμακα ετεροαναφοράς ή αναφορές τρίτων (degree tests)*.

Οι κλίμακες για την αντικειμενική αξιολόγηση των ικανοτήτων αξιοποιούνται, όπως τεκμαίρεται και από την ονομασία τους, από τους ερευνητές του αντίστοιχου θεωρητικού μοντέλου ικανοτήτων (Mayer & Salovey, 1990), για την εκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων, όπως την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων και την παράλληλη αξιοποίησή τους για πρόσθετη γνωστική επεξεργασία. Ως προς το περιεχόμενό τους, οι αντίστοιχες κλίμακες περιλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή ερώτηση που επιδέχεται μία μόνο σωστή απάντηση και τα υποκείμενα αξιολογούνται ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους. Το σύνολο της βαθμολογίας που θα συγκεντρώσουν αποτελεί και τον βαθμό της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Ενδεικτική κλίμακα είναι η *Διαγνωστική Κλίμακα για την Ανάλυση της μη Λεκτικής Ακρίβειας (Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy)*, στην οποία οι συμμετέχοντες, στις τρεις διαφορετικές εκδοχές της, προσπαθούν από φωτογραφίες, να αντιληφθούν τα συναισθήματα βάσει των εκφράσεων του προσώπου ή να κατανοήσουν την ένταση των συναισθημάτων μέσα από παραδείγματα παραγλωσσίας ή διαφορετικών στάσεων που παριστάνουν μίμοι ηθοποιοί (Pitterman & Nowicki, 2004· Baum & Nowicki, 1998· Nowicki & Carton, 1993). Αντίστοιχες ικανότητες αντίληψης, διαχείρισης συναισθημά-

7. Η πολυδιάστατη δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης και η αδυναμία σύγκλισης σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για το περιεχόμενό της αποτελεί αφορμή για τη διατύπωση αντιρρήσεων και για τους τρόπους αξιολόγησής της. Κατ' αυτή την έννοια, οι κλίμακες για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι «...αναξιόπιστες, αβάσιμες ή και τα δύο» (Becker, 2003: 194) και στερούνται επισημονικότητας (Pfeiffer, 2001).



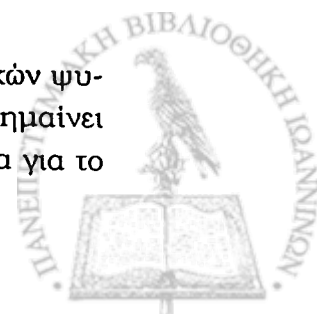
των και επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, αξιολογούνται από την *Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale)* (Mayer et al., 2003, 2002).

Παρά την κριτική που επέσυραν οι κλίμακες αναφορικά με την επάρκειά τους για την αντικειμενική αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης λόγω ελλιπούς αξιοπιστίας (Roberts et al., 2001· Davies et al., 1998), θεωρείται πως αξιολογούν την πραγματική συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με άλλες μεθόδους (Goleman, 1995).

Οι κλίμακες ή τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς αφορούν στην προσωπική-υποκειμενική εκτίμηση των εξεταζόμενων για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Μέσω, συνήθως, προτάσεων-δηλώσεων, οι συμμετέχοντες καλούνται με τις απαντήσεις τους και δηλώνοντας τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με κάθε μία πρόταση-δήλωση, να αξιολογήσουν διαπροσωπικές συναισθηματικές ικανότητες (ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων) ή και ενδοπροσωπικές ικανότητες (ενσυναίσθηση, αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων). Η εφαρμογή τους είναι ευρεία από τα περισσότερα μικτά μοντέλα και ιδιαίτερα από τα μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Bar-On, 2002).

Για την εφαρμογή των κλιμάκων αυτο-αναφοράς έχει ασκηθεί έντονη κριτική, η οποία συνίσταται στην παραδοχή ότι πρόκειται για αξιολόγηση της αυτοαντίληψης σε συγκεκριμένες ικανότητες και δεν αξιολογούνται πραγματικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης⁸ (Barchard & Hakstia, 2004). Οι Mayer et al. (2004) υπεραμύνονται της εφαρμογής των κλιμάκων για την αξιολόγηση των ικανοτήτων έναντι των αυτο-αναφορών, διαπιστώνοντας μάλιστα ότι οι κλίμακες αυτο-αναφοράς συμπίπτουν εν μέρει με εκείνες της προσωπικότητας (πρβλ. Matthews et

8. Τη σύγχυση και την ασάφεια αναφορικά με την εφαρμογή διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης επισημαίνει και η Lewis (2005) και την αποδίδει στη γενικότερη διχογνωμία και ασάφεια για το τι πραγματικά είναι η συναισθηματική νοημοσύνη.

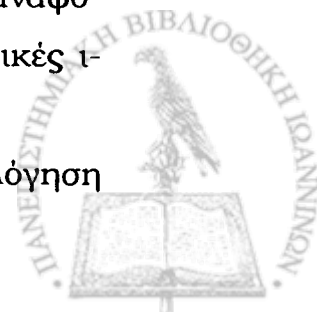


al., 2007, 2002· Davies et al., 1998) και καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι όπως η αντιληπτή γενική ευφυΐα είναι θεωρητικά διαφορετική από την αντικειμενική γενική ευφυΐα, έτσι και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη διαφέρει θεωρητικά από την αντικειμενική. Αμφισβητείται, επίσης, ότι από την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προκύψουν ακριβή συμπεράσματα, εφόσον οι περισσότεροι άνθρωποι είναι ανακριβείς σε ό,τι αφορά την εκτίμηση των ικανοτήτων τους (Paulhus et al., 1998) και επομένως η συγκεκριμένη μέθοδος δεν είναι ενδεδειγμένη (Dunning et al., 2003) και τα αποτελέσματα είναι αναξιόπιστα (Roberts et al., 2001· Dawda & Hart, 2000· Davies et al., 1998), γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η επανάληψη των ερευνών με διαφορετικό ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων (Rosette & Ciarrochi, 2005).

Ωστόσο, παρά τις εκφραζόμενες αντιρρήσεις, οι κλίμακες αυτο-αναφοράς αποτελούν συνηθισμένο, εύκολο και γρήγορο τρόπο αυτο-αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ισότιμα με τις άλλες μεθόδους (Ciarrochi et al., 2000), με αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις (Mayer et al., 1999· Schutte et al., 1998· Bar-On, 1997), λαμβανομένου, μάλιστα, υπόψη ότι η αυτοαντίληψη είναι σημαντική, διότι τα άτομα συνήθως ενεργούν βάσει των πεποιθήσεων για τις ικανότητές τους σε αντιδιαστολή με τις πραγματικές τους ικανότητες (Bandura, 1977).

Τέλος, οι κλίμακες ετεροαναφοράς εφαρμόζονται από τα μικτά μοντέλα και κυρίως το μοντέλο επίδοσης του Goleman, σε μικρότερη, όμως, συχνότητα απ' ό,τι οι κλίμακες αυτο-αναφοράς και συνίστανται στην εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης που δηλώνεται από τον εξεταζόμενο για ένα άλλο άτομο (Boyatzis et al., 2000). Ως προς το περιεχόμενο, δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τις κλίμακες αυτο-αναφοράς, ο βαθμός όμως διαφωνίας ή συμφωνίας για τις συναισθηματικές ικανότητες δεν αφορούν τον εαυτό αλλά κάποιο άλλο πρόσωπο.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής επιτρέπει την αξιολόγηση



της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου από περισσότερα άτομα και προσδοκά αξιόπιστα αποτελέσματα, ακριβώς διότι καταγράφονται οι εκτιμήσεις πολλών διαφορετικών ατόμων και όχι μόνο η υποκειμενική, ενδεχομένως, εκτίμηση για τον εαυτό (Zeidner et al., 2005). Ωστόσο, επειδή τα κριτήρια επιλογής των «άλλων» είναι ασαφή και ίσως εκφράζεται, επίσης, η υποκειμενική άποψη των «άλλων», η οποία προσδιορίζεται από την ποιότητα των σχέσεων με τον αξιολογούμενο (Conte & Dean, 2006· Pérez et al., 2005), θα ήταν, ίσως, ενδεδειγμένη η συνεκτίμηση των προσωπικών εκτιμήσεων παράλληλα με τις εκτιμήσεις των άλλων, με την ταυτόχρονη εφαρμογή των δύο διαφορετικών τύπων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.3 Διάκριση αντικειμενικής και αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης

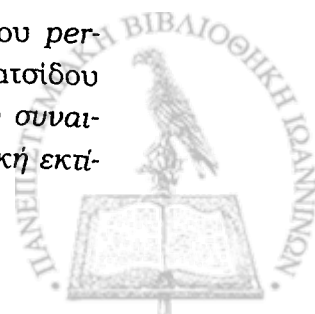
Στις προηγούμενες ενότητες, από την περιγραφή της κατηγοριοποίησης των θεωρητικών μοντέλων και των συναφών μεθόδων εκτίμησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, παρατηρείται πως τα μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς την εφαρμογή των ψυχομετρικών εργαλείων στις ερευνητικές τους διαδικασίες. Τα μοντέλα ικανότητας ακολουθούν την αντικειμενική εκτίμηση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ικανότητες δηλαδή αξιολογούνται μέσω συγκεκριμένων προβλημάτων με συναισθηματικό περιεχόμενο, τα οποία επιδέχονται μία μόνο σωστή απάντηση. Η συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων αντικατοπτρίζει την ορθότητα ή μη των απαντήσεών τους και, συνεπώς, την αντικειμενική τους ικανότητα. Στα μικτά μοντέλα προκρίνεται η εφαρμογή των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς ή και ετεροαναφορών (Tett et al. 2005· Petrides et Furnham, 2001), η αξιολόγηση δηλαδή των συναισθηματικών ικανοτήτων δεν βασίζεται σε αντικειμενικά προκαθορισμένα κριτήρια αλλά στην εκτίμηση των ίδιων των ατόμων ή άλλων τρίτων προσώπων.



Η θέσπιση, επομένως, αντικειμενικών (κλίμακα ικανοτήτων) ή μη κριτηρίων (ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς ή ετερο-αναφορών) για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν υποδεικνύει απαραίτητα την αξιολόγηση διαφορετικών δομών αλλά διαφορετικών τύπων (αντικειμενική/αντιληπτή) της ίδιας δομής (συναισθηματική νοημοσύνη) (Warwick & Nettelbeck, 2004· Ciarrochi et al., 2000). Η γενικευτική, συνεπώς, θεώρηση των Matthews et al. (2002) πως διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία αξιολογούν διαφορετικές εννοιολογικές κατασκευές, υπονοώντας διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (γενική, λεκτική, κοινωνική κτλ.) αλλά όχι την ίδια τη συναισθηματική νοημοσύνη, πιθανότατα μόνο εν μέρει θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί, στην περίπτωση δηλαδή της θεώρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ενιαίας εννοιολογικής «δομής» χωρίς επιμέρους διαστάσεις.

Η διάκριση *αντικειμενικής (actual)* και *αντιληπτής⁹ (perceived)* συναισθηματικής νοημοσύνης συνίσταται, κατά συνέπεια, στον διαφορετικό τρόπο αξιολόγησής τους. Η αλληλοκάλυψή τους είναι πολύ μικρή, όπως προκύπτει από έρευνες (Bracket et al. 2006· Austin, 2004· Ashkanacy 2003· MacCann et al., 2003· O'Connor et al., 2003· Matthews et al., 2002· Bar-On, 2000· Ciarrochi et al., 2000· Mayer et al. 2000· Petrides et Furnham, 2000· Paulhus et al., 1998), δεδομένου ότι παρουσιάζουν πολύ χαμηλή συσχέτιση και επομένως φαίνεται πως, ίσως, αξιολογούνται διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επειδή όμως η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δύναται, όπως και η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα προσαρμογής ή και επιτυχίας των ατόμων στην κοινωνική τους ζωή (Ciarrochi et al. 2000) και η αξιολόγηση των διαπροσωπικών συναισθηματικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται αποτελεσματικά και από τις δύο (Pe-

9. Για τις δυσκολίες που παρουσιάζει η απόδοση στα ελληνικά του όρου *perceived emotional intelligence*, βλ. την ανάλυση των επιχειρημάτων της Πλατσίδου (2010: 104), η οποία προκρίνει ως καταλληλότερη την απόδοση *αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη* ή, εναλλακτικά σε πιο ελεύθερη μετάφραση, *προσωπική εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης*.



trides & Furnham, 2003), είναι δυνατόν να υποτεθεί πως παρά τις διαφοροποιήσεις τους, η λειτουργία τους είναι συμπληρωματική (Warwick & Nettelbeck, 2004· Ciarrochi et al., 2000).

2.4. Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer & Salovey

Οι Mayer & Salovey (1990, 1993) περιέγραψαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν ειδικό τύπο κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία εμπεριέχει την ικανότητα παρακολούθησης και διάκρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, την ικανότητα αξιολόγησης, έκφρασης, αντίληψης και ρύθμισης των συναισθημάτων με τρόπο ώστε να προάγουν τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη. Μολονότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, η συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται ως προς την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και επεξεργασίας του συναισθηματικού περιεχομένου.

Οι ικανότητες που συγκροτούν το θεωρητικό μοντέλο λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, δύνανται όμως να οργανωθούν σε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες δομούνται ιεραρχικά, το άτομο δηλαδή κατακτά πρώτα τις απλές ικανότητες που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και στη συνέχεια τις πιο σύνθετες και ενσυνείδητες ικανότητες (Mayer & Salovey, 1997· πρβλ. Mayer et al., 2004):

α) *Ικανότητα αντίληψης του συναισθήματος (Ability to perceive emotion)*: αφορά στην ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, όπως αποτυπώνονται μη λεκτικά στις εκφράσεις του προσώπου, την ένταση της φωνής, τις στάσεις του σώματος.

β) *Χρήση του συναισθήματος για τη διευκόλυνση της σκέψης (Use emotion to facilitate thought)*: περιλαμβάνει την ικανότητα χρησιμοποίησης των κατάλληλων συναισθημάτων που διευκολύνουν τη σκέψη και προσφέρουν τη δυνατότητα αναλογισμού (επαγωγική σκέψη), γνωστικής δηλαδή επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών.



γ) *Κατανόηση του συναισθήματος (Understanding of emotion)*: αναφέρεται στην ικανότητα ανάλυσης των συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων καθώς και στην ικανότητα αναγνώρισης του αιτίου εκδήλωσής τους. Πρόκειται δηλαδή για μια πιο σύνθετη γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων με στόχο την ανάδειξη των αιτιωδών σχέσεων ανάμεσά τους.

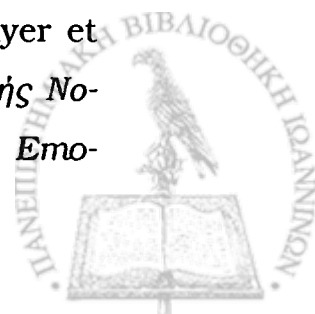
δ) *Διαχείριση του συναισθήματος (Managing emotion)*: περιγράφεται η ικανότητα διαχείρισης πρωτίστως των συναισθημάτων του εαυτού και δευτερευόντως των συναισθημάτων των άλλων, με τρόπο ώστε να γίνονται αντιληπτά ακόμα και τα λανθάνοντα συναισθήματα και να αναπλαισιώνονται όταν είναι δυσάρεστα.

Οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης στο θεωρητικό μοντέλο των Mayer & Salovey, οι οποίες συναποτελούν τις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις του θεωρητικού τους μοντέλου, είναι δυνατόν να διακριθούν σε δύο ευρύτερες περιοχές (Mayer et al., 2000c· πρβλ. Καφέτσιος & Πετράτου, 2005):

α) τη *βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη (experiential emotional intelligence)*, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης, ανταπόκρισης και διάκρισης των αισθημάτων από τα συναισθήματα καθώς και ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών προς διευκόλυνση της σκέψης και

β) τη *στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη (strategic emotional intelligence)*, που περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και οργάνωσης των συναισθημάτων.

Η αντικειμενική αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου αφορά και στις τέσσερις διαστάσεις της, με την εφαρμογή της *Πολυπαραγοντικής Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Multifactor Emotional Intelligence Scale –MEIS)* (Mayer et al., 1999) και τη βελτιωμένη εκδοχή της, *Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey, Caruso* (Mayer, Salovey, Caruso, Emo-



tional Intelligence Test –MSCEIT) (Mayer et al., 2002, 2004). Η δομή και το περιεχόμενο των ψυχομετρικών εργαλείων συσχετίζεται με τις αντίστοιχες κλίμακες για την αξιολόγηση των αντικειμενικών ικανοτήτων, που περιγράφηκαν στην προηγούμενη οικεία ενότητα.

2.5 Το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On

Το μικτό θεωρητικό μοντέλο του Bar-On αφορά σε μία σύνθετη έννοια συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης που την ορίζει ως «μια σειρά μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997: 14).

Οι συγκεκριμένες ικανότητες ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει συγκεκριμένες δεξιότητες (*skills*): α) οι *ευδοπροσωπικές ικανότητες* (*intrapersonal abilities*) αναφέρονται σε συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμό, αυτο-πραγμάτωση, ανεξαρτησία, β) οι *διαπροσωπικές ικανότητες* (*interpersonal abilities*) περιλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση, γ) η *προσαρμοστικότητα* (*adaptability*) αφορά στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία, δ) η *διαχείριση του άγχους* (*stress management*) αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και έλεγχο των παρορμησεων και ε) η *γενική διάθεση* (*general mood*) συμπεριλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία.

Στον Πίνακα που ακολουθεί περιγράφονται οι ικανότητες και οι συμπεριλαμβανόμενες δεξιότητες.

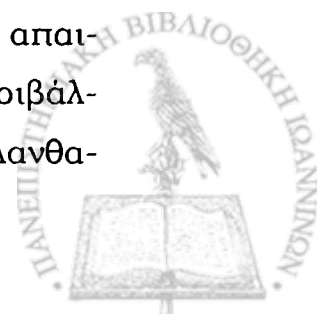


ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BAR-ON (2000) ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΕΙΚΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΥΦΥΪΑΣ

Ευδοπροσωπικές Ικανότητες	
<i>Συναισθηματική αυτοεπίγνωση</i>	ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων
<i>Διεκδικητική συμπεριφορά</i>	ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων, πεποιθήσεων και ιδεών και υπεράσπισης των δικαιωμάτων των άλλων με έναν μη-καταστροφικό τρόπο
<i>Αυτοσεβασμός</i>	ικανότητα αντίληψης, κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού των συναισθημάτων του εαυτού
<i>Αυτο-πραγμάτωση</i>	ικανότητα αντίληψης των δυνατοτήτων και προσπάθεια επίτευξης των στόχων, ώστε η πραγματοποιησή τους να δημιουργεί θετικά συναισθήματα
<i>Ανεξαρτησία</i>	ικανότητα κατεύθυνσης και ελέγχου της σκέψης, των αποφάσεων και των πράξεων, ελευθερία από συναισθηματικές εξαρτήσεις
Διαπροσωπικές Ικανότητες	
<i>Διαπροσωπικές σχέσεις</i>	ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης αμοιβαίως ικανοποιητικών σχέσεων που διακρίνονται από συναισθηματική εγγύτητα, οικειότητα και στοργή
<i>Κοινωνική υπευθυνότητα</i>	ικανότητα συνεργασίας και δημιουργικότητας στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας
<i>Ευσυναίσθηση</i>	ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και σεβασμού των συναισθημάτων των άλλων
Ικανότητα Προσαρμογής	
<i>Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων</i>	ικανότητα αναγνώρισης και προσδιορισμού συναισθηματικών προβλημάτων και εφαρμογή πιθανών αποτελεσματικών λύσεων
<i>Έλεγχος της πραγματικότητας</i>	ικανότητα ισχυροποίησης των συναισθημάτων με την εκτίμηση της αντιστοιχίας ανάμεσα στα υποκειμενικά και αντικειμενικά (συναισθήματα)
<i>Ευελιξία</i>	ικανότητα προσαρμογής των συναισθημάτων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται
Διαχείριση του άγχους	
<i>Ανοχή στο άγχος</i>	ικανότητα αντοχής των αντίξων συνθηκών, των στρεσογόνων καταστάσεων και αποφυγή προσωπικής κατάρρευσης
<i>Έλεγχος των παρορμήσεων</i>	ικανότητα αναχαίτισης ή καθυστέρησης μιας ενόρμησης, παρόρμησης ή πειρασμού, ελέγχου των συναισθημάτων, των καταστάσεων και των συνθηκών
Γενική διάθεση	
<i>Ευτυχία</i>	ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται ικανοποιημένο με τη ζωή του, να διασκεδάζει, να συνυπάρχει με άλλους και να εκφράζει θετικά συναισθήματα
<i>Αισιοδοξία</i>	ικανότητα του ατόμου να βλέπει τη θετική πλευρά της ζωής και να διατηρεί θετικό συναίσθημα, α-κόμη κι όταν αντιμετωπίζει αντιξοότητες

Πηγή: Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)", in: R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-388.

Κατά τον Bar-On, τα άτομα με υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης τα καταφέρνουν καλύτερα στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων και των πιέσεων που ασκούνται από το κοινωνικό τους περιβάλλον, ενώ η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένδειξη λανθα-



σμένων χειρισμών και ύπαρξης συναισθηματικών προβλημάτων. Η συναισθηματική και γνωστική ευφυΐα αλληλοσυμπληρώνονται και ενδυναμώνουν τη γενική διάθεση, με στόχο την επίτευξη ευτυχίας. Στο βαθμό, μάλιστα, που οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται, είναι δυνατόν να βελτιωθούν μέσω εκπαίδευσης και κατάλληλων προγραμμάτων (Bar-On, 2002).

Για την αξιολόγηση των συγκεκριμένων ικανοτήτων, ο Bar-On (1992) διαμόρφωσε το *Ερωτηματολόγιο για τη Μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας (Bar-On Emotional Quotient Inventory – Bar-On EQ-i)*, το οποίο αναθεωρήθηκε και βελτιώθηκε¹⁰ (Bar-On, 1997, 2000) μέχρι την κατάληξή του στη σημερινή εκδοχή (Bar-On, 2004). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιλαμβάνει 15 επιμέρους υποκλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στις συναισθηματικές ικανότητες που απεικονίζονται στον παραπάνω παρατιθέμενο πίνακα, και αποτελείται από 133 προτάσεις-δηλώσεις, στις οποίες οι εξεταζόμενοι δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους.

Με στόχο την επίτευξη, κατά το εφικτό, περισσότερο αξιόπιστων αποτελεσμάτων κατά τη διεξαγωγή των ερευνών τους, οι Bar-On & Handley (2003b) προέβησαν στη συμπληρωματική διαμόρφωση δύο επιπλέον ψυχομετρικών εργαλείων: α) *Δείκτης Συναισθηματικής Ευφυΐας–Συνέντευξη του BarOn (BarOn EQ-Interview)*, αποτελούμενο από μια σειρά ερωτήσεων (αυτο-αναφορών) που έχουν τη μορφή συνέντευξης και καθ' όμοιο τρόπο, που υπαγορεύει η χρήση οικείων τεχνικών, οι συμμετέχοντες εκφράζουν συμφωνία/διαφωνία, και β) *Δείκτης Συναισθηματικής Ευφυΐας–360 του Bar-On (Bar-On EQ-360)* (Bar-On & Handley, 2003c) που έχει τη μορφή ετεροαναφορών, αξιολόγησης δηλαδή των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από άλλους.

10. Κατά τους Salovey & Mayer (1990) και Goleman (1995), επειδή οι συναισθηματικές ικανότητες των ατόμων αναπτύσσονται και βελτιώνονται, καθίσταται επιβεβλημένη η συνεχής προσαρμογή, αναθεώρηση και βελτίωση των ψυχομετρικών εργαλείων, ώστε να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης (learning styles) των συμμετεχόντων.



Οι ψυχομετρικές αξιολογήσεις του Bar-On και των συνεργατών του εφαρμόστηκαν σε πολυπληθείς ομάδες, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο¹¹ και ηλικιακή σύνθεση. Σχεδιάστηκαν και θεωρήθηκαν κατάλληλες για την αξιολόγηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης σε άτομα άνω των 17 ετών, οι διαφαινόμενες, όμως, ερευνητικές ανάγκες για την κάλυψη όλου του ηλικιακού φάσματος, συνέτειναν στη διαμόρφωση ενός επιπλέον ψυχομετρικού εργαλείου, κατάλληλου για παιδιά και εφήβους ηλικίας 7 έως 18 ετών, του *Ερωτηματολογίου για τον Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας του Bar-On: Νεανική Έκδοση (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version –BarOn EQ-i: YV)* (Bar-On & Parker, 2000). Ως προς τη δομή του, πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, αποτελούμενο από 60 προτάσεις-δηλώσεις, στις οποίες, κατά το πρότυπο των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς, εκφράζεται ο βαθμός συμφωνίας/ διαφωνίας και η συνολική βαθμολογία εκφράζει την επάρκεια ή μη σε συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στις επτά υποκλίμακες του ερωτηματολογίου: α) *ευδοπροσωπικές ικανότητες (interpersonal abilities)*, β) *διαπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal abilities)*, γ) *διαχείριση του άγχους (stress management)*, δ) *ικανότητα προσαρμογής (adaptability)*, ε) *γενική διάθεση (general mood)*, στ) *γενικός δείκτης συναισθηματικής ευφυΐας (general Emotional Quotient)* και ζ) *δείκτης θετικής εντύπωσης (indicator of positive impression)*.

Παρά τις κριτικές ότι τα ψυχομετρικά εργαλεία του Bar-On και των συνεργατών του επικαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις παραδοσιακές μετρήσεις για την προσωπικότητα και, επομένως, ίσως είναι κλίμακες προσωπικότητας και όχι συναισθηματικής νοημοσύνης (Brackett & Mayer, 2003· Saklofske et al., 2003· Matthews et al., 2002· Heldund &

11. Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της, όπως η ρύθμιση και η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, φαίνεται να διαφέρουν ανάλογα με την πολιτισμική σύνθεση του δείγματος (Matsumoto, 1993).



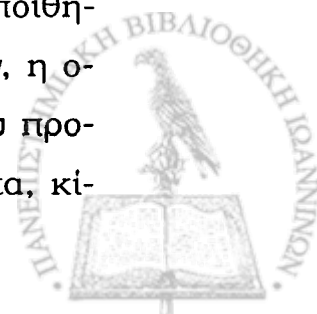
Sternberg, 2000· McGrae, 2000· Davies et al., 1998· Schutte et al., 1998· Costa & McGrae, 1992· McGrae & John, 1992), δεν μπορεί να παραγνωριστεί η διαρκής προσπάθεια τεκμηρίωσης με ευρεία εφαρμογή τους σε παγκόσμια κλίμακα και η συνεισφορά τους στην ανάδειξη διαστάσεων των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων πληθυσμών που παρόυσιάζουν ποικιλότητα ως προς την ηλικιακή τους σύνθεση, την πολιτισμική τους ταυτότητα ή την επαγγελματική και κοινωνική τους κατάσταση.

2.6 Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman

Το μικτό μοντέλο για τη «νοημοσύνη της καρδιάς», όπως αλλιώς αποκαλεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ο Goleman (1995), έγινε ευρύτετα γνωστό με τη δημοσίευση του οικείου βιβλίου του, στο οποίο διατυπώνει τον ορισμό του για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνίστανται στην «ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να διαχειρίζεται καλά τα συναισθήματα μέσα του και στις σχέσεις του με τους άλλους» (Goleman, 1995: 317).

Μετά την τελική αναθεώρησή του (Boyatzis et al., 2001), στο θεωρητικό μοντέλο *συναισθηματικής επάρκειας (emotional competence)* περιλαμβάνονται συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες-δεξιότητες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: α) *ενδοπροσωπικές ικανότητες* και β) *διαπροσωπικές ικανότητες*.

Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες ενυπάρχει i) η *ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού*, η οποία προϋποθέτει συναισθηματική αυτοεπίγνωση, ακριβή αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση και ii) η *ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης του εαυτού που προϋποθέτει αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, κί-



νητρο επίτευξης και πρωτοβουλία.

Οι διαπροσωπικές ικανότητες αποτελούν ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν: i) στην *ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων*, η οποία προϋποθέτει κοινωνική επίγνωση, δηλαδή ενσυναίσθηση, προσανατολισμό προς την ικανοποίηση των αναγκών των άλλων και οργανωτική επίγνωση για τις σχέσεις και τη δυναμική μιας ομάδας και ii) στην *ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων των άλλων*, η οποία περιλαμβάνει τη διαχείριση των σχέσεων των άλλων και αναφέρεται στην ανάπτυξη των άλλων, την επιρροή, την επικοινωνία, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ηγετική ικανότητα, την έναρξη ή διαχείριση αλλαγών, τη δημιουργία δεσμών και την ομαδικότητα και συνεργασία.

Οι συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες που συνιστούν τη συναισθηματική επάρκεια, δύνανται να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν μέσω κατάλληλων μαθημάτων «συναισθηματικής αγωγής» για την «εκπαίδευση» του ίδιου του συναισθήματος και όχι της χρησιμοποίησης του συναισθήματος για εκπαίδευση (Goleman, 1995)¹².

Η συγκεκριμένη άποψη για βελτίωση της συναισθηματικής επάρκειας έτυχε ιδιαίτερης απήχησης στον τομέα της οργάνωσης και διαχείρισης σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, με στόχο την εξέταση και την

12. Σε συμφωνία με τον Goleman για το «διδακτόν» της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι και άλλοι ερευνητές· συγκεκριμένα, ο Freedman (2003) σε έρευνα με παιδιά ηλικίας 12 ετών, συνέκρινε τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες πριν και μετά τα μαθήματα «συναισθηματικής αγωγής». Όπως διαπιστώθηκε, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές μπορούσαν να εκφράζονται καλύτερα, να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να προσαρμόζονται καλύτερα στο περιβάλλον του σχολείου. Αντίστοιχες έρευνες διεξήχθησαν στον εργασιακό χώρο (Ortne, 2003· Sjölund, 2003) και παρατηρήθηκε, επίσης, ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εξεταζομένων, αλλά και σε ομάδες ασθενών που παρουσίαζαν μυοκαρδιακά προβλήματα (Dunkley, 1996) επιβεβαιώθηκε πως οι συμμετέχοντες σε πρόγραμμα διαχείρισης του άγχους βελτίωσαν την επίδοσή τους στην κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Nelson & Low (2003) θεωρούν ότι επειδή η συναισθηματική νοημοσύνη συναποτελείται από ειδικές δεξιότητες και στάσεις, πιθανότατα θα μπορούσε να διδαχθεί μέσω μαθησιακών στρατηγικών όπως η διδασκαλία που θα είναι προσανατολισμένη στον μαθητή και θα υπάρχει επίβλεψη και συμβουλευτική.



πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης των στελεχών¹³. Για τον σκοπό αυτό κατασκευάσθηκε ερωτηματολόγιο ετερο-αναφορών, το *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Επάρκειας (Emotional Competence Inventory 360 –ECI 360)*, το οποίο αναθεωρήθηκε (Boyatzis et al., 2000) και στην τελική εκδοχή του περιλαμβάνει 72 προτάσεις-δηλώσεις, στις οποίες τρίτα πρόσωπα που έχουν εργασιακή σχέση με τον αξιολογούμενο καταθέτουν την εκτίμησή τους για την *αυτεπίγνωση*, τη *διαχείριση του ε-αυτού*, την *κοινωνική επίγνωση* και τη *διαχείριση των σχέσεών του*, μέσω του βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας προς τις συγκεκριμένες προτάσεις-δηλώσεις.

Με, προφανώς, όμοια στοχοθεσία κατασκευάσθηκε και το *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Επάρκειας (Emotional Competence Inventory –ECI)*, ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για την προσωπική εκτίμηση των στελεχών για τη συναισθηματική τους επάρκεια.

Ο σαφής προσανατολισμός του Goleman και των συνεργατών του στην αξιοποίηση της συναισθηματικής επάρκειας στον εργασιακό χώρο και όχι στην επιστημονική τεκμηρίωση του μοντέλου έγινε η αφορμή για την άσκηση κριτικής (Antonakis et al., 2009· Mayer et al., 2008· Murphy & Siderman, 2006· Daus & Ashkanasy, 2003). Εννοιολογική ασάφεια και αδύναμη εννοιολογική συγκρότηση προσδίδουν οι Zeldner et al. (2002) εκφράζοντας τις αντιρρήσεις τους για τον τρόπο επιστημονικής θεμελίωσης της θεωρίας του Goleman, όπως και η Gazzard (2002), η οποία θεωρεί πως ο ορισμός του για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι περιεκτικός.

Έναντι, ωστόσο των τάσεων αποδόμησης του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου «συναισθηματική επάρκεια» του Goleman, οι πολυάριθμες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αναζήτηση διαφοροποίησής της με πλήθος κριτηρίων (δημογρα-

13. Για τους συγκεκριμένους λόγους, το θεωρητικό μοντέλο του Goleman, ταξινομείται στην κατηγορία των μοντέλων επίδοσης (*performance*), όπως προαναφέρθηκε στη σχετική υποενότητα.



φικά χαρακτηριστικά, ανθρώπινη συμπεριφορά, εργασιακός χώρος, διοίκηση και οργάνωση, κτλ.) ίσως οφείλουν, μέχρι ενός σημείου, το κίνητρο σχεδιασμού τους στην αυξημένη απήχηση που είχε ο συγκεκριμένος όρος, ιδιαίτερα, μάλιστα, μετά τη θεωρητική κατάθεση του από τον Goleman, το μοντέλο του οποίου στερείται, πιθανότατα, επαρκούς επιστημονικής τεκμηρίωσης, προσέλκυσε όμως το ενδιαφέρον για τη συστηματική ενασχόληση των ερευνητών με την καινοφανή έννοια σε όλα τα επιστημονικά πεδία (Cherniss, 2001).

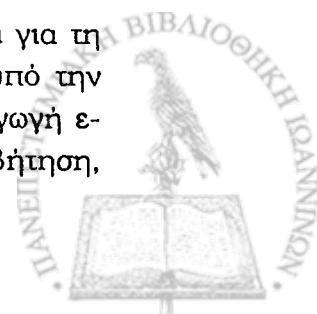
2.7 Άλλα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Παράλληλα προς τα «βασικά»¹⁴ θεωρητικά μοντέλα (Mayer & Salovey, Bar-On, Goleman), που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα, έχουν εμφανιστεί και άλλα μοντέλα, στη στοχοθεσία των οποίων περιλαμβάνεται πέραν του προφανούς, της αξιολόγησης δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης, η σύγκρισή τους με τα «δημοφιλέστερα» θεωρητικά μοντέλα σε συστοιχία με την αναζήτηση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης.

2.7.1 Το θεωρητικό μοντέλο των Petrides & Furnham

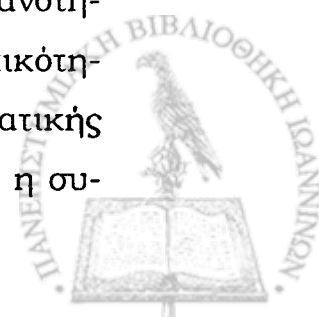
Οι Petrides & Furnham (2003, 2001, 2000, 2000b) αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία πολυπαραγοντική δομή, την οποία περιγράφουν ως ακολούθως: α) *γνωστική-συναισθηματική ικανότητα (cognitive-emotional ability)*, που αναφέρεται στην πραγματική ικανό-

14. Τα θεωρητικά μοντέλα των Mayer & Salovey, Bar-On και Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «βασικά» υπό την έννοια όχι μόνο της εκτεταμένης προβολής τους αλλά και την ικανή παραγωγή εμπειρικών δεδομένων, τα οποία προώθησαν την υποστήριξη ή την αμφισβήτηση, την αναθεώρηση ή τη βελτίωσή τους.



τητα αντίληψης, διαχείρισης, επεξεργασίας και αξιοποίησης των συναισθηματικών πληροφοριών, β) *συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait emotional intelligence)*, ή ως *συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα (emotional self-efficacy)* που αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις των ατόμων για τις συναισθηματικές διαθέσεις τους. Επεξεργαζόμενοι περισσότερο το δεύτερο είδος συναισθηματικής νοημοσύνης, οι Petrides & Furnham, μέσω ανάλυσης περιεχομένου που επιχείρησαν στα «βασικά» μοντέλα, προέκριναν δεκαπέντε (15) παράγοντες για τη *συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα*: προσαρμοστικότητα (*adaptability*), δυναμισμός (*assertiveness*), αντίληψη συναισθημάτων (του εαυτού και των άλλων) (*emotion perception <self and others>*), έκφραση συναισθημάτων (*emotion expression*), ρύθμιση συναισθημάτων (*emotion regulation*), διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (*emotion management <others>*), παρορμητικότητα (*impulsiveness*), διαπροσωπικές σχέσεις (*relationships*), αυτοεκτίμηση (*self-esteem*), αυτο-παρώθηση (*self-motivation*), κοινωνική επίγνωση (*social awareness*), διαχείριση του άγχους (*stress management*), χαρακτηριστικά γνωρίσματα: ενσυναίσθησης, ευτυχίας, αισιοδοξίας (*trait empathy, trait happiness, trait optimism*).

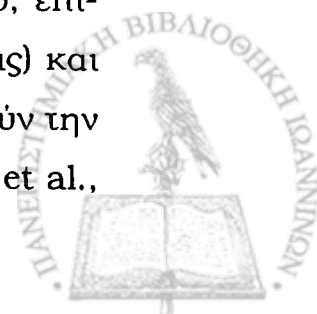
Δεν πρόκειται επομένως για ένα καινούργιο είδος νοημοσύνης αλλά για διάκριση προσωπικών συναισθηματικών χαρακτηριστικών από τις συναισθηματικές γνωστικές ικανότητες και αναπλαισίωση προηγούμενων θεωρητικών μοντέλων σε ένα μοντέλο σχετικά ομοιογενές ως προς το περιεχόμενό του. Αφορμώμενοι από τα διαφορετικά αποτελέσματα των αξιολογήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα γνωστά, έως τότε, ψυχομετρικά εργαλεία, αμφισβήτησαν την επιστημονική τους εγκυρότητα με τον ισχυρισμό πως υπάρχει ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στα δύο θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη (μοντέλα ικανότητας Vs μοντέλων με βάση χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας), η οποία οφείλεται στον τρόπο αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2001). Προτείνουν, επομένως, η συ-



ναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα να αξιολογείται με τα ψυχομετρικά εργαλεία που εφαρμόζονται και στα μοντέλα ικανότητας για τη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και μέσω ερωτηματολογίων ή κλιμάκων αυτο-αναφοράς να εκτιμάται η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα.

Ταυτιζόμενοι με το δεύτερο είδος της συναισθηματικής νοημοσύνης που υποδεικνύουν και θεωρώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηριστικό γνώρισμα, εισηγούνται τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς, που οι ίδιοι κατασκεύασαν, βασιζόμενοι σε προηγούμενα θεωρητικά μοντέλα (Bar-On, Goleman και Mayer & Salovey). Το *Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα* (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire -TEIQue*) (Petrides et al., 2007), στη σημερινή του αναθεωρημένη εκδοχή TEIQue v. 150 (Petrides, 2009) περιλαμβάνει 153 προτάσεις-δηλώσεις και ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και τις υποκλίμακες *ευζωία* (*well-being*), *αυτοέλεγχος* (*self-control*), *συναισθηματικότητα* (*emotionality*) και *κοινωνικότητα* (*sociability*), οι οποίες περιλαμβάνουν τις 15 διαστάσεις, όπως προαναφέρθηκαν, του μοντέλου.

Στην ερευνητική, κατά περίπτωση, ευχέρεια διατίθεται επίσης μια πιο σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου, το TEIQue-SF, αποτελούμενο από 30 προτάσεις που αξιολογούν τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και τις τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες. Για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε εφήβους ηλικίας 13-17 ετών κατασκευάστηκαν δύο εκδοχές, μία σύντομη (το TEIQue-ASF, με 30 προτάσεις-δηλώσεις) και μία διευρυμένη (το TEIQue-ASF, με 153 προτάσεις-δηλώσεις). Πρόβλεψη υπάρχει ακόμη και για τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας 8-12 ετών, το TEIQue-CF (75 προτάσεων-δηλώσεων) και το σύντομο TEIQue-CSF (36 προτάσεων-δηλώσεων). Τα ερωτηματολόγια ετεροαναφοράς, σε δύο, επίσης, εκδοχές, τη σύντομη (TEIQue-360S με 15 προτάσεις-δηλώσεις) και την εκτεταμένη (TEIQue-360 με 153 προτάσεις-δηλώσεις) αποτελούν την τελευταία ερευνητική κατάθεσή τους (Petrides, 2009 και Petrides et al.,



2007).

Από την εφαρμογή τους σε ερευνητικές διαδικασίες προκύπτει ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία (Mikolajczak et al. 2007· Petrides et al., 2007) και αναμένεται η ευρύτερη αξιοποίησή τους για περαιτέρω επιστημονική τεκμηρίωση.

2.7.2 Το θεωρητικό μοντέλο των Cooper & Sawaf

Οι Cooper & Sawaf (1997) ανέπτυξαν ένα, λιγότερο γνωστό, μοντέλο με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, με πρακτική περισσότερο λειτουργία και με πεδίο εφαρμογής, κατ'αντίστοιχία με τον Goleman, τον εργασιακό χώρο. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι γι' αυτούς η ικανότητα διαίσθησης, κατανόησης και αποτελεσματικής αξιοποίησης των εγγενών δυνατοτήτων και των συναισθημάτων και μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις ομάδες συναισθηματικών ικανοτήτων: α) η *ικανότητα προσαρμογής στο καθημερινό περιβάλλον και ικανοποίησης απ' αυτό (adapting in/ and satisfying from the current environment)* αναφέρεται στις πιέσεις και ικανοποιήσεις της προσωπικής και εργασιακής ζωής, β) η *συναισθηματική επίγνωση (emotional awareness)*, που αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, στην ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική έκφραση, γ) η *συναισθηματική επάρκεια (emotional competency)*, που αναφέρεται στις βασικές δεξιότητες –όπως προθετικότητα, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα– και τύπους συμπεριφοράς που έχουν αναπτυχθεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον και δ) η *ικανότητα υιοθέτησης αξιών και στάσεων (adopting values and attitudes)*, που αφορά στην προοπτική του ατόμου για τον κόσμο μέσω των στάσεων συμπεριφοράς και των αξιών που διέπουν τον τρόπο έκφρασής του.

Το ψυχομετρικό εργαλείο που διαμόρφωσε ο Cooper (1996/



1997), βάσει του θεωρητικού του μοντέλου, είναι ο *Χάρτης του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας (EQ-Map)*, ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς για την προσωπική εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αναπτύχθηκε ή όχι στο εργασιακό περιβάλλον, κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, το συγκεκριμένο ψυχομετρικό εργαλείο τυχάνει περιορισμένης εφαρμογής και επομένως η οποιαδήποτε κριτική γι' αυτό θα είναι αντίστοιχη με ό,τι αναφέρεται γενικώς για τις ψυχομετρικές μετρήσεις που εφαρμόζονται για την αξιολόγηση μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση χαρακτηριστικά γνώρισμα της προσωπικότητας¹⁵.

2.7.3 Το τριμερές θεωρητικό μοντέλο των Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet

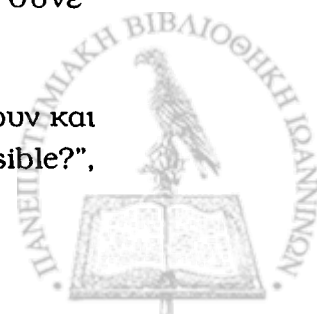
Οι πληροφορίες για το συγκεκριμένο μοντέλο είναι περιορισμένες λόγω της πρόσφατης εμφάνισής του (2009) στο πεδίο των θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Από την περιγραφή του, διαφαίνεται η πρόθεση να συμπεριληφθούν σε ένα ενιαίο μοντέλο όλα τα γνωστά, μέχρι σήμερα, θεωρητικά μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη και να διερευνηθεί η εννοιολογική βάση της, εάν δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανότητα (*ability*) ή χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (*trait*). Στο τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης (*tripartite model of emotional intelligence*) των Mikolajczak et al. (2009) η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται ως μία δομή που περιλαμβάνει τρία επιμέρους επίπεδα: γνώση

15. Η κατηγοριοποίηση του μοντέλου των Cooper & Sawaf για τη συναισθηματική νοημοσύνη στα μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά γνώρισμα προσωπικότητας (*trait model*) υπαγορεύεται, ίσως, από τη συμπερίληψη στο θεωρητικό του υπόβαθρο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά γνώρισμα της προσωπικότητας (πρβλ. και Πλατσιδου, 2010: 93, 94).



(*knowledge*), *ικανότητες* (*abilities*) και *χαρακτηριστικά γνωρίσματα* (*traits*)¹⁶. Συγκεκριμένα: α) το πρώτο επίπεδο αφορά στην *πολυπλοκότητα και στην ευρύτητα της γνώσης σχετικά με τα αντιληπτά-έκδηλα συναισθήματα* (*complexity and width of conceptual-declarative emotion knowledge*) καθώς και στη λειτουργία τους, τις γνώσεις δηλαδή για τα συναισθήματα και τον τρόπο διαχείρισης των καταστάσεων με συναισθηματικό περιεχόμενο, β) στο δεύτερο επίπεδο αναφέρονται οι *ικανότητες οι οποίες είναι συναφείς με τα συναισθήματα* (*emotion-related abilities*) και συνιστανται στην ικανότητα αξιοποίησης της υπάρχουσας γνώσης για τα συναισθήματα και στην ικανότητα εφαρμογής στρατηγικής σε καταστάσεις που αφορούν στα συναισθήματα. Διαφαίνεται η μετάβαση σ' ένα επίπεδο πιο σύνθετο, όπου η έμφαση δίνεται όχι στη γνώση αλλά στη δυνατότητα συναισθηματικής αντίδρασης, στη διεκπεραίωση δηλαδή καταστάσεων που εμπλέκονται τα συναισθήματα με την αναζήτηση τεχνικών δράσης και γ) το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στις *προδιαθέσεις ή στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα* (*emotion-related dispositions or traits*), δηλαδή στην έμφυτη τάση για συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης σε καταστάσεις που αφορούν στα συναισθήματα. Στα τρία επίπεδα παρατηρείται μια διαδοχή από τη γνώση των συναισθημάτων, στην εξεύρεση στρατηγικών διαχείρισής τους και ακολούθως συναισθηματική αντίδραση στην οποία δεν περιλαμβάνεται ούτε η γνώση των συναισθημάτων ούτε ο ενδεδειγμένος τρόπος αντίδρασης αλλά η τάση για αντίδραση της στιγμής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την κατανόηση του σύνθετου αυτού μοντέλου θα μπορούσε να είναι ο θυμός ως συναισθηματική κατάσταση, για τον οποίο σ' ένα πρώτο επίπεδο υπάρχει γνώση για το τι είναι και πού μπορεί να οδηγήσει, σε δεύτερο επίπεδο αναζητούνται στρατηγικές για την αντιμετώπισή του αλλά τελικά, σ' ένα τρίτο επίπεδο, είναι πιθανόν να υπάρχει μία βίαιη αντίδραση, και, κατά συνέ-

16. Συνοπτική περιγραφή του μοντέλου των Mikolajczak et al. παραθέτουν και οι Nelis et al. (2009). "Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?", *Personality and Individual Differences*, 47, σ. 36.



πεια, φαίνεται πως στη διαχείρισή του δεν συνέβαλε ούτε η γνώση, ούτε οι ενδεδειγμένοι τρόποι αντιμετώπισής του.

Το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο θα μπορούσε, ίσως, να κατηγοριοποιηθεί στην ομάδα των μικτών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη και θα ήταν πρώιμη η οποιαδήποτε κριτική, εξαιτίας της απουσίας έμπειρων δεδομένων για την επιστημονική του τεκμηρίωση.



ΕΝΟΤΗΤΑ 3

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

3.1 Εννοιολογικός ορισμός

Ως σχολική επίδοση (*school achievement*), ορίζεται η ικανότητα-ετοιμότητα του μαθητή για την πρόσληψη της γνώσης και την επίδοσή του. Η έννοια της σχολικής επίδοσης είναι πολυδιάστατη και σχετίζεται με όλες τις φάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης, τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη φυσική και στο πλαίσιο της σχολικής ζωής είναι προϊόν συγκεκριμένης συμπεριφοράς (επιμελούς ή μη) που επιδεικνύει ο μαθητής σε όλες τις ηλικιακές του φάσεις (Streinberger, 1993).

Ορίζεται, επίσης, ως η ποσότητα και ποιότητα της εργασίας ενός μαθητή (Webster, 1981), ή ως το αποτέλεσμα της ολοκλήρωσης ή συμπλήρωσης μιας επίπονης εργασίας (Mayer & Salovey, 1997) ενώ κατά τον Heckhausen (1977), επίδοση είναι η τάση προσανατολισμού σε ποιοτικά κριτήρια κατά τη λύση προβλημάτων ή την ολοκλήρωση εργασιών και επιθυμία, στο μέτρο του εφικτού, για καλό αποτέλεσμα.

Αναφορικά με τους παράγοντες, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, η άποψη πως μόνο οι κλίμακες νοημοσύνης που αξιολογούν τη γενική νοημοσύνη μπορούν να προβλέψουν αποτελεσματικά την επίδοση στο σχολείο (Gottfredson, 1998) και επομένως η σχολική επίδοση αποτελεί δείκτη για υψηλή ή χαμηλή νοημοσύνη, εκτός από αφοριστική, αγνοεί όλες τις άλλες συνιστώσες της μαθησιακής διαδικασίας και τον ρό-



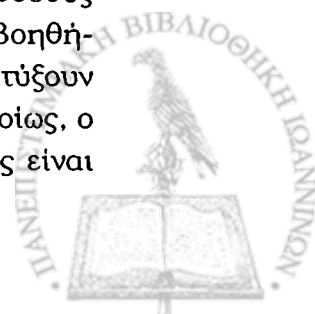
λο τους στην επίδοση¹⁷. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (*αυτοεκπληρούμενη προφητεία –self-fulfilling prophecy*), τα κίνητρα επίτευξης στόχων, το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, αριθμός παιδιών, ποιότητα σχέσεων, επικοινωνία), οι ατομικές διαφορές των μαθητών αποτελούν ορισμένους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών χωρίς να παραλείπεται η έμφαση στη συναισθηματικο-κοινωνική μάθηση¹⁸, η οποία θεωρείται εξίσου σημαντική με τη γνωστική μάθηση καθώς οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες συναρτώνται με όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, κοινωνικό, ψυχολογικό και φυσιολογικό και συντείνουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων (Chen et al., 2009· LeCapitaine, 1999).

3.2 Σχολική επίδοση και συναισθηματική νοημοσύνη

Τα εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν είναι συνεπή και δεν συγκλίνουν σε ένα κοινό συμπέρασμα, δεδομένου ότι έρευνες ανέδειξαν τη θετική τους συσχέτιση, ενώ άλλ-

17. Εμπειρικά επίσης δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του Gottfredson (1998), καθώς διαπιστώνεται χαμηλή ή μέτρια συσχέτιση μεταξύ γενικής νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008· Duckworth & Seligman, 2005), η οποία αποτελεί σαφή ένδειξη για την ύπαρξη πρόσθετων προσδιοριστικών παραγόντων της σχολικής επίδοσης.

18. Κατά τον Elias et al. (1991), η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας στο σχολείο, είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά την επίδοση όσο και τη μετέπειτα πορεία της ζωής του ατόμου. Για τους ίδιους λόγους, οι Richardson & Evans (1997) πρότειναν μεθόδους διδασκαλίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μεταξύ τους και να αναπτύξουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ομοίως, ο Ediger (1997) τόνισε πως η ενίσχυση θετικών συναισθημάτων στους μαθητές είναι δυνατόν να ενισχύσει την επίδοσή τους.

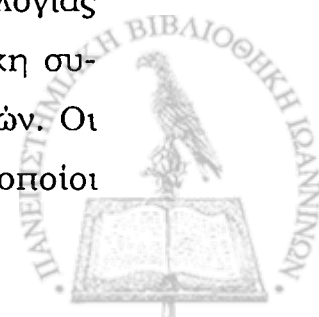


λες δεν επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συνάφειας.

Για παράδειγμα, ενώ στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Newsome et al. (2002) διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται με τη σχολική επίδοση (εύρημα αντίστοιχο και στους Rossen & Kranzler, 2009· Alumran et al., 2008· Woitaszewski & Aalsma, 2004), οι Schütte et al. (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τελική επίδοση των πρωτοετών φοιτητών μπορεί να προβλεφθεί ανάλογα με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Αρκετοί ερευνητές (Di Fabio & Pallazzeschi, 2009· Erdogdu & Kenarli, 2008· Humprey et al., 2007· Mestre et al., 2006· Parker et al., 2006· Di Fabio et al., 2005· Lyons et al., 2005· Williams, 2004· Jaeger, 2003· Bar-On, 2003, 1997· O'Connor & Little, 2003· Vela, 2003· Fanin, 2002· Mayer et al., 2002· Stottlemeyer, 2002· Izard et al. 2001· Aronson, 2000· Goleman, 1995· Elias et al, 1997· Pasi, 1997· Salovey & Sluyter, 1997· Swart, 1996), καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα της θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση, όπως διαπιστώνεται και στις αρκετά περιορισμένες ελληνικές έρευνες (Τσιγκούνη, 2009· Δαρόπουλος, 2006), στις οποίες παρατηρείται υψηλός βαθμός συσχέτισης ($r=0.48$, $r=0.50$ αντίστοιχα) των διερευνόμενων μεταβλητών.

Οι Tok & Morali (2009) υποστήριξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, όπως αξιολογήθηκε από φοιτητές φυσικής αγωγής, δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επίδοση, αντιθέτως ο ίδιος τύπος συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση (Downey et al., 2008· Van der Zee et al., 2002). Ομοίως, οι Petrides et al. (2004a), αν και παρατήρησαν ισχυρή θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ως χαρακτηριστικό γνώρισμα) και της γενικής βαθμολογίας και ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας, δεν διαπίστωσαν αντίστοιχη συνάφεια στα μαθήματα των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Οι ίδιοι ερευνητές τόνισαν ιδιαίτερα πως οι «αδύναμοι» μαθητές, οι οποίοι

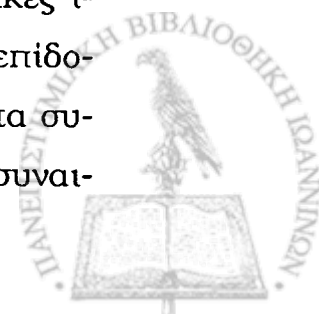


ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες (π.χ. μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσπροσάρμοστοι ή και περιορισμένων γνωστικών ικανοτήτων), βιώνουν φόβο και άγχος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και επομένως μόνο έμμεσα μπορεί να συσχετισθεί η συναισθηματική νοημοσύνη τους με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Διαφοροποίηση δεν παρατηρείται, επίσης, όταν για τη σχολική επίδοση λαμβάνονται υπόψη οι βαθμολογίες σε συγκεκριμένα μαθήματα (γλώσσα), τα αγόρια, ωστόσο, που συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία στα μαθηματικά και την ορθογραφία διαφαίνεται να έχουν ικανοποιητική συναισθηματική νοημοσύνη (Mavroveli et al., 2008)

Χαμηλή ή και ανύπαρκτη συνάφεια ($r=0.20$ έως $r=0.25$) παρατηρείται όταν στη διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης ελέγχεται, επιπροσθέτως, η νοητική ικανότητα ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Amelang & Sreimayr, 2006· Bastian et al., 2005· Πλατσίδου, 2005a· Parker et al., 2004· Petrides et al., 2004a, 2004b· Ashkanasy & Daborough, 2003· Barchard, 2003· Brackett & Mayer, 2003· Lam & Kirby, 2003· Halberstadt & Hall, 1980).

Η ύπαρξη διαφοροποίησης, εξάλλου, της σχολικής επίδοσης ως προς συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης επιβεβαιώνεται από την Πλατσίδου (2005a) και τους Mayer et al. (2002), τα ευρήματα των οποίων συντείνουν ότι τα άτομα που παρουσιάζονται ικανά ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων, τείνουν να έχουν και υψηλότερη σχολική επίδοση, άποψη με την οποία συντάσσονται και οι Zeidner et al. (2003), οι οποίοι επεσήμαναν πρόσθετη θετική συσχέτιση με τη διάσταση της αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, όπως και οι Mayer et al. (2004). Οι Parker et al. (2004) διαπίστωσαν επίσης, πως συγκεκριμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα προσαρμογής, διαχείρισης του άγχους και οι ενδοπροσωπικές ικανότητες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές, εξάλλου, που αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναι-



οθήματα των άλλων παρουσιάζουν υψηλή σχολική επίδοση (Τσιγκούνη, 2009).

Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, επίσης, ως γνωστική ικανότητα θεωρείται σημαντική ως προς την αναγνώριση και πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης (Bar-On, 2003, 1997· Salovey & Sluyter, 1997· Swart, 1996) ενώ θετική συσχέτιση υπάρχει και στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (Τσιγκούνη, 2009· Bar-On, 2007· Δαρόπουλος 2006· Πλατσίδου 2005α· Zeidner et al. 2005· Jaeger, 2003· O'Connor & Little, 2003· Schutte et al., 1998).

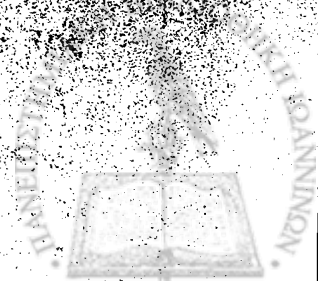
Ακολούθως, οι φοιτητές που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν και υψηλή επίδοση (Parker et al., 2004· Ashkanasy & Dasborough, 2003· Brackett & Mayer, 2003· Lam & Kirby, 2003), η σχέση όμως δεν επιβεβαιώνεται όταν το δείγμα είναι μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου (Alumran et al., 2008· Petrides et al., 2004· Warwick et al., 2004).

Από τα αντιφατικά αποτελέσματα των πειραματικών διαδικασιών διαγράφεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος, προκειμένου να αποσαφηνισθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση και η ύπαρξη πιθανών διαφοροποιημένων ή αδιαφοροποίητων τάσεων ως προς άλλους παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή άλλα είδη νοημοσύνης (Barchard, 2003· Van Rooy & Viswesvaran, 2004).



ANNOUNCEMENT OF THE INTERNATIONAL MONUMENTAL
AND EPICOLANDIA MONUMENTAL SOCIETY

The International Monumental and Epicolandia Monumental Society is a non-profit organization dedicated to the preservation and promotion of the world's cultural heritage. The Society's primary focus is on the study and protection of ancient and medieval architecture, monuments, and artifacts. Through its efforts, the Society aims to raise awareness of the importance of these sites and to ensure their long-term survival for future generations. The Society's activities include research, conservation, and the organization of international conferences and exhibitions. The Society's membership is open to individuals and organizations worldwide who share its passion for the preservation of the world's cultural heritage.



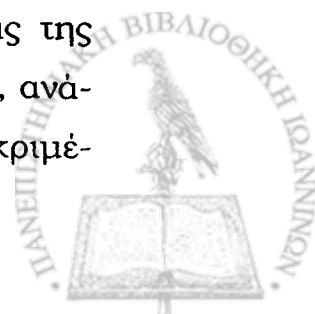
ΕΝΟΤΗΤΑ 4

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΛΛΟΥΣ ΠΟΙΟΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη και φύλο

Ως προς τη συνολική αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως υπερτερούν οι γυναίκες (Brackett & Mayer, 2003· Ciarrochi et al., 2001, Mayer et al. 2000, Mayer & Geher, 1996, Petrides & Furnham, 2000). Οι γυναίκες δηλαδή, σε σημαντικό αριθμό ερευνών, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με τους άνδρες (Downey et al., 2010· Horn et al., 2010· Mavrouli et al., 2009, Andrew et al., 2008· Focquaert et al., 2007· Luebbers et al., 2007· Nettle, 2007· Extremera & Fernández-Berrocal, 2006· Muncer & Ling, 2006· Wakabayashi et al., 2006· Baron-Cohen & Wheelwright, 2004· Day & Carroll, 2004· Lawrence et al., 2004· Van Rooy et al., 2004· Palmer et al., 2003), στα αποτελέσματα, ωστόσο, άλλων ερευνητικών διαδικασιών δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Livingstone & Day 2005· Πλατσιδίου, 2005α, 2005β· Kafetsios, 2004· Charbonneau & Nikol, 2002).

Αναφορικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες, ανάλογα με το φύλο, διαφαίνεται πως οι γυναίκες υπερέχουν σε συγκεκριμέ-



νες υποκλίμακες (Πλατσίδου, 2005β· Ciarrochi et al. 2000), διαχειρίζονται δηλαδή καλύτερα τα συναισθήματα (Mayer et al., 2002· Ciarrochi et al., 2001· Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Mayer et al., 1999· Schutte et al. 1998) και παρουσιάζουν εξαιρετική ικανότητα στην αντίληψη των συναισθημάτων (Kafetsios, 2004· Salski & Cartwright, 2003· Nikolau & Tsaousis, 2002· Bar-On et al., 2000). Ομοίως, οι γυναίκες αναγνωρίζουν χωρίς δυσκολία τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων και έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν τις διαφορές τους (Livingstone et Day 2005· Kafetsios, 2004· Thayer & Johnsen, 2000· Mayer et al., 1999· Mayer & Geher, 1996· Bagby et al., 1994· Mehrabian et al., 1988· Hall, 1987· Rosenthal et al. 1979) καθώς, όπως υποστηρίζεται, είναι βιολογικά προετοιμασμένες να τα αναγνωρίζουν (LaFrance & Banaji, 1992· πρβλ. Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα 1986). Αντιθέτως, δεν επισημάνθηκαν, διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν τα συναισθήματα συγκριτικά με τους άνδρες (Τσιγκούνη, 2009).

Οι γυναίκες διαφοροποιούνται, επίσης, ως προς τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τις διαπροσωπικές τους ικανότητες, ωστόσο στο σύνολο της συναισθηματικής νοημοσύνης και στις υπόλοιπες επιμέρους υποκλίμακες δεν διακρίνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια (Alumran et al., 2008).

Κατ' αντιστοιχία, οι Dawda & Hart (2000) και Bar-On et al. (1997, 2000) δεν παρατήρησαν διαφοροποιήσεις των φύλων σχετικά με τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη, ωστόσο οι άνδρες υπερείχαν στις υποκλίμακες της ανοχής στο άγχος και του ελέγχου των παρορμήσεων, ενώ οι γυναίκες υπερείχαν αντίστοιχα στην υποκλίμακα των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι Dawda & Hart (2000) διέκριναν, επίσης, σε αντίστοιχες υποκλίμακες, πως οι άνδρες είναι περισσότεροι ανεξάρτητοι και αισιόδοξοι ενώ οι γυναίκες επιδεικνύουν υψηλότερη κοινωνική υπευθυνότητα.

Ενισχυτική προς τα προαναφερθέντα είναι η διαπίστωση (Platsi-



dou, 2010, Livingstone et Day, 2005), πως δεν υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στις προσωπικές εκτιμήσεις για την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και τη χρησιμοποίησή τους, ενώ οι γυναίκες υπερτερούν στη διαχείριση των συναισθημάτων άλλων ατόμων και αντίστοιχα στις διαπροσωπικές ικανότητες. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Sánchez-Ruiz et al. (2010), οι οποίοι παρατήρησαν πως δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων παρά μόνο σε ό,τι αφορά τον αυτοέλεγχο, όπου οι άνδρες υπερτερούν. Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούνται και στην έρευνα των Petrides & Furnham (2000), όπου εκτός από την υπεροχή των γυναικών στις κοινωνικές δεξιότητες, δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων στις εκτιμήσεις τους για τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη τους αλλά και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Ομοίως, σε ερευνητική δοκιμασία με παιδικό πληθυσμό (Mavroveli et al., 2008) δεν διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση των προσωπικών εκτιμήσεων αγοριών και κοριτσιών με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Τέλος, παρατηρήθηκε πως οι άνδρες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Carr, 2009) από τις γυναίκες και συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία σε ό,τι αφορά την ενδο-προσωπική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης· εμφανίζονται δε, περισσότερο ενήμεροι για τα συναισθήματά τους και αυτο-περιγράφονται ως περισσότερο ικανοί να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να επικοινωνούν τις ανάγκες τους (Poon Teng Fatt & Chew Keng Howe, 2003). Οι γυναίκες σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στη διαπροσωπική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο συνεργάσιμες, ικανοποιημένες και δημιουργικές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και περιγράφουν τον εαυτό τους ως καλές ακροάτριες που αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (Di Fabio & Pallazzeschi, 2008).



4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και κατεύθυνση σπουδών

Η κατεύθυνση σπουδών σε συνάρτηση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς και διαπιστώνεται ένδεια ερευνητικών δεδομένων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ελληνική πραγματικότητα. Από μελέτη, ωστόσο, των Pérez & Castejón (2005) σε φοιτητικό πληθυσμό προκύπτει πως οι φοιτητές των θεωρητικών επιστημών έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους φοιτητές των τεχνικών σχολών, και κατ' αντιστοιχία, σε έρευνα των Sánchez-Ruiz et al. (2010) παρατηρήθηκε πως οι φοιτητές των Καλών Τεχνών εμφανίζονται με υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και ιδιαίτερα υψηλή συναισθηματικότητα (*emotionality*).

Αναφορικά με την επιλογή της κατεύθυνσης ανάλογα με το φύλο, τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν πεδία των Κοινωνικών Επιστημών ενώ τα αγόρια των Τεχνικών (Τουρτούρας κ.ά., 2008· Bonnot & Croizet, 2007· Rees et al., 2007· Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001· Trusty et al., 2000· Beyer, 1999· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997· Jones & Smart, 1995· Δεληγιάνη & Ζιώγου, 1994· Μαραγκουδάκη, 1993).

4.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική κατάσταση των γονέων

Ο ποιοτικός παράγοντας επαγγελματική κατάσταση των γονέων, δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά ως προς τη σχέση του με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της.

Ο Δαρόπουλος (2006) διαπίστωσε «πως ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών από υψηλή κοινωνική διαστρωμάτωση, είναι σημαντικά υψηλότερος απ' αυτόν των παιδιών από χαμηλή», χωρίς όμως να διευκρινίζεται αν η «υψηλή κοινωνική διαστρωμάτωση» προσδιορίζεται από το επάγγελμα του πατέρα ή της μητέρας.



Από την ερευνητική διαδικασία των Harrod & Scheer (2005), εξάλλου, προέκυψε πως το επάγγελμα των γονέων σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων μαθητών, διευκρινίζοντας, μάλιστα, πως παρατηρείται αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο προχωρούμε ανοδικά από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Κατά τη διερεύνηση της συνάφειας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της δεν διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση (Χερουβείμ, 2007), ενώ η Τσιγκούνη (2009) επιβεβαιώνει το εύρημα της προηγούμενης έρευνας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, σε ό,τι, όμως, αφορά τη μητέρα διέκρινε πως το επίπεδο της εκπαίδευσής της αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των προσωπικών εκτιμήσεων των μαθητών για τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη τους και, επομένως, τα παιδιά των μητέρων πανεπιστημιακής μόρφωσης έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τα παιδιά των μητέρων λυκειακής εκπαίδευσης. Ως προς τις άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν εντοπίστηκε στατιστική σημαντικότητα.



Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ 5: Μεθοδολογία έρευνας

ΕΝΟΤΗΤΑ 6: Αποτελέσματα

ΕΝΟΤΗΤΑ 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα



ΕΝΟΤΗΤΑ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Προβληματοθεσία – Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η στοχοθεσία του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος συνίσταται στη διερεύνηση της σχέσης της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης¹⁹ των μαθητών της Β' τάξης του Λυκείου με τη σχολική τους επίδοση και παράλληλως του προσδιορισμού της συνάφειας των επιμέρους διαστάσεων της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή: α) *αντίληψη συναισθημάτων*, β) *διαχείριση των συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό*, γ) *διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* και δ) *χρησιμοποίηση συναισθημάτων*, με τις μεταβλητές: φύλο, επάγγελμα πατέρα και μητέρας, σχολική επίδοση και κατεύθυνση σπουδών: θεωρητική, θετική, τεχνολογική.

Η έλλειψη, εν πολλοίς, ή η περιορισμένη καταγραφή ερευνητικών δεδομένων συσχέτισης της σχολικής επίδοσης του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού με έτερες συνιστώσες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη²⁰,

19. Για τη διάκριση αντικειμενικής και αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης βλ. τη σχετική ενότητα στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας.

20. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει μελετηθεί με εμπειρικά δεδομένα, τα οποία όμως δεν συγκλίνουν σε μια κοινή παραδοχή, το θέμα της συνάφειας της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο) με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στην Ελλάδα, ωστόσο, οι έρευνες που καταγράφονται είναι περιορισμένες: Ηλιοπούλου, Ι. (2010). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτεπάρκειας στην υποκειμενική ευημερία και στην επίδοση μαθητών γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο· Βουτυρά, Α. (2009). *Ο ρόλος της έκφρασης συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια και της συναισθηματικής νοημοσύνης νεαρών ατόμων στις ακαδημαϊκές*



χρήζει προσοχής καθώς, όπως εμφανίζεται από την ανασκόπηση της συναφούς διεθνούς βιβλιογραφίας, προσλαμβάνει ιδιαίζουσα σημασία ο λειτουργικός της ρόλος στη ρύθμιση της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής δραστηριότητας του ατόμου.

Στην προκειμένη προβληματοθεσία εγγράφεται η εστίαση του ενδιαφέροντος σε εφηβικό πληθυσμό (μαθητές Β' τάξης του Λυκείου), καθώς διαπιστώνεται σχετική βιβλιογραφική ανεπάρκεια ως προς τη διερευνόμενη, στην παρούσα εργασία, προβληματική (Τσιγκούνη, 2009· Δαρόπουλος, 2006· Πλατσίδου, 2005α). Η επιλογή του συγκεκριμένου ηλικιακού πληθυσμού, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική για πρακτικούς αλλά και ουσιαστικότερους λόγους. Οι πρακτικοί λόγοι συνίστανται, πρωτίστως, στο γεγονός ότι κατά τη Β' τάξη του Λυκείου επιλέγεται η κατεύθυνση σπουδών (Θεωρητική – Θετική – Τεχνολογική), παράμετρος, η μελέτη της οποίας εδράζεται στη στοχοθεσία της συγκεκριμένης έρευνας· δευτερευόντως, στην εξασφάλιση της συμμετοχής στην έρευνα όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών, δεδομένου ότι η διεξαγωγή της άρχισε το μήνα Μάιο, χρονική περίοδο έναρξης των πανελλαδικών εξετάσεων με αναμενόμενες διαρροές των μαθητών της Γ' Λυκείου, οι οποίοι θα βρίσκονταν σε φάση προετοιμασίας. Ουσιαστική, επίσης, για την επιλογή των μαθητών υπήρξε η διαπίστωση της Πλατσίδου (2005α) για την αυξητική τάση της επικοινωνιακής ικανότητας των εφήβων από την Α' Γυμνασίου μέχρι και την Α' Λυκείου, και τη δραματική μείωσή της κατά τη Β'

τους επιδόσεις. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο· Λουκά, Π. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση στη γλώσσα και τα μαθηματικά, μαθητών Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων Εύβοιας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ· Τσιγκούνη, Σ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών σχολική ηλικίας δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία και η επίδοσή τους*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων· Δαρόπουλος, Α. (2006). «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση». <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=160>· Πλατσίδου, Μ. (2005α). «Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-81.



Λυκείου, πιθανότατα λόγω της κρίσιμης αναπτυξιακής καμπής που δοκιμάζει η εφηβική προσωπικότητα, με εμφανείς φυσικές, συναισθηματικές και γνωστικές μεταβολές καθώς προσπαθούν να αλλάξουν τους γνωσιακούς τους χάρτες, να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες και να αναλάβουν ρόλους ενήλικα (Steinberg & Morris, 2001) αλλά και των ενδεχόμενων πιέσεων που απορρέουν από τις αυξημένες προσδοκίες των γονιών για υψηλή σχολική επίδοση ενώ ο έφηβος αναζητά μεγαλύτερη αυτονομία (Πλατσίδου, 2010).

Βάσει της προβληματοθεσίας που αναπτύχθηκε, την ανασκόπηση της οικείας βιβλιογραφίας και για την ανταπόκριση στους ανωτέρω στόχους, στην παρούσα έρευνα, εξαιτίας της αντιφατικότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων συναφών αλλά περιορισμένων ερευνητικών εγχειρημάτων, οι ερευνητικές μας υποθέσεις προσλαμβάνουν διερευνητικό χαρακτήρα και διαμορφώνονται σε ερευνητικά ερωτήματα ως ακολούθως:

Ερευνητικό Ερώτημα (Q₁)²¹: Η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη²² και οι υποκλίμακες της διαφοροποιούνται ως προς τη σχολική επίδοση;

Q₂: Παρατηρείται διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των επιμέρους διαστάσεων της ως προς το φύλο;

Q₃: Διαπιστώνονται διαφοροποιημένες τάσεις της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών (θεωρητική, θετική, τεχνολογική);

Q₄: Η Σ.Ν. και οι υποκλίμακες της παρουσιάζουν διαφορές ως προς την επαγγελματική κατάσταση των γονέων;

21. Στο εξής το «Ερευνητικό Ερώτημα» θα αναφέρεται ως Q₁, Q₂, κ.ο.κ.

22. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα εξετάζει την αντιληπτή και όχι την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, ωστόσο, για την αποφυγή επαναλήψεων, στο εξής, και μόνον όταν γίνεται λόγος για την έρευνά μας, θα αναφέρεται συντομογραφικά ως Σ.Ν.



5.2 Το δείγμα

Τον πληθυσμό-στόχο (target population) της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 118 μαθητές/τριες (N=118). Ειδικότερα στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου, 49 αγόρια και 69 κορίτσια (ποσοστά 41,5% και 58,5% αντιστοίχως)²³, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2005-2006 φοιτούσαν σε δύο δημόσια σχολεία (2^ο και 4^ο Λύκειο) στην Ήπειρο και συγκεκριμένα στον δήμο Ιωαννιτών.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling)²⁴ και μολονότι ο αρχικός εμπειρικός σχεδιασμός προέβλεπε τη συμμετοχή και των μαθητών της Γ' τάξης του Λυκείου, κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας – Μάιος 2006– το οικείο δείγμα κρίθηκε ως μη διαθέσιμο ή, ίσως δύσκολα εντοπίσιμο, λόγω της συμμετοχής του στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Επίσης, η στοχοθεσία του παρόντος εγχειρήματος με τη σύστοιχη μελέτη της συνάφειας της Σ.Ν., των επιμέρους διαστάσεων της και την επιλογή της κατεύθυνσης των μαθητών, υπαγόρευσε την εστίαση του ενδιαφέροντος στους μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου²⁵, σχολική τάξη κατά την έναρξη της οποίας επιλέγονται οι κατευθύνσεις.

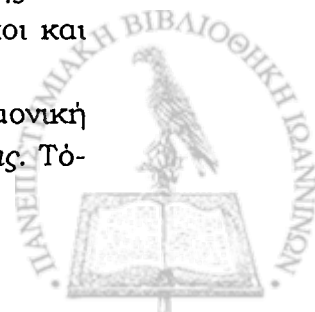
Η πιθανή «μεροληψία»²⁶ κατά τη δειγματοληψία έγκειται, ίσως,

23. Αναλυτική παρουσίαση της κατανομής του δείγματος και των αντίστοιχων πινάκων συχνοτήτων βάσει των δημογραφικών του χαρακτηριστικών αλλά και καταγραφή των πιθανών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές, ακολουθούν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας.

24. Η επιλογή του δείγματός μας έγινε κατά τρόπο, ώστε κάθε μέλος της σχολικής τάξης της Β' Λυκείου να έχει την ίδια και ανεξάρτητη πιθανότητα να επιλεγεί. Βλ. σχετικά, Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 26.

25. Για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος (μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου) βλ. και στην αρχή του δευτέρου μέρους, § Προβληματοθεσία-Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.

26. Για τα μεθοδολογικά κριτήρια που απαιτείται να πληροί μια επιστημονική έρευνα, βλ. Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμοι Α', Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



στον περιορισμό του δείγματος σε ένα μόνο γεωγραφικό διαμέρισμα του ελλαδικού χώρου, ωστόσο η τυχαία επιλογή των μονάδων του δείγματος από τον πληθυσμό αποκλείει την ύπαρξη οποιουδήποτε υποκειμενικού παράγοντα στην επιλογή ή μη μιας στατιστικής μονάδας.

5.3 Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων – Ψυχομετρικά εργαλεία

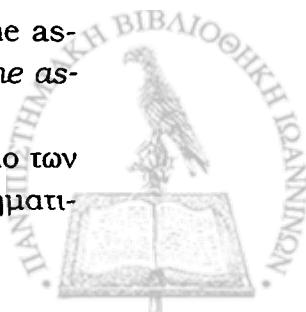
5.3.1. Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale –EIS): Ερωτηματολόγιο της Schutte et al. (1998) για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης προκρίθηκε η χρήση της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης *Emotional Intelligence Scale* (EIS)²⁷, η οποία σχεδιάστηκε από τους Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim (1998)²⁸ βάσει του θεωρητικού μοντέλου των Salovey & Mayer (1990, 1999, 2000a)²⁹. Το συγκε-

27. Το οικείο ερωτηματολόγιο συναντάται και ως *Self-Report Emotional Intelligence Test* (SREIT) ή *Schutte Self-Report Inventory*. Βλ. σχετικά Stys, Y. & Brown S.L. (2004). *A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections*. Research Branch, Correctional Service of Canada, σ. 20. Zeidner et al. (2002). "Can emotional intelligence be schooled? A critical review". *Educational Psychologist*, 37, σ. 217.

28. Βελτιωμένη εκδοχή του οικείου ψυχομετρικού εργαλείου, βάσει του ίδιου θεωρητικού μοντέλου, επιδεικνύοντας επίσης υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) ($\alpha = 0.87-0.90$) παρουσιάστηκε το 2009 από τους Schutte et al. με την ονομασία *Κλίμακα Εκτίμησης Συναισθημάτων* (*Assessing Emotional Scale*). βλ. εκτενώς, Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Bhullar, N. (2009). "The assessing emotional scale", in: C. Stough, D. Sakloske, & J. Parker (Eds.), *The assessment of emotional intelligence*. New York: Springer Publishing, 119-135.

29. Κατά τη Schutte και τους συνεργάτες της (1998), το θεωρητικό μοντέλο των Salovey & Mayer αποτελεί το πιο συμπαγές και περιεκτικό μοντέλο συναισθηματι-



κριμένο ερωτηματολόγιο κρίνεται αξιόπιστο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε εφήβους αλλά και ενήλικες (Matthews et al. 2003, Palmer, 2003, Ciarrochi et al., 2001)³⁰.

Η διαδικασία της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε αρχικώς από ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Γιαγλής κ.ά., 2005)³¹.

Για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα, οι προτάσεις-δηλώσεις μεταφράστηκαν εκ νέου από το πρωτότυπο³², αρχικώς από την ερευνήτρια και ακολούθως από δύο μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίες εξειδικεύονται στο γνωστικό αντικείμενο της Παιδαγωγικής-Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας³³. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη

κής νοημοσύνης.

30. Σύμφωνα με τους Murphy & Janeke (2009), το EIS δεν είναι μόνο προτιμητέο για τις μελλοντικές έρευνες αλλά και απαραίτητο εργαλείο διάκρισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, προσωπικότητας και νοημοσύνης.

31. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του Π.Μ.Σ. «Γνωστική Ψυχολογία», ακολούθησαν τη διαδικασία της ορθής-ανάστροφης μετάφρασης του ερωτηματολογίου EIS, το οποίο χορηγήθηκε σε δείγμα 172 ατόμων. Το ερωτηματολόγιο έδειξε υψηλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha=0.87$), ικανοποιητική αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (Pearson's $r=0.64$ σε μια υποομάδα των υποκειμένων) και παραγοντική δομή παρόμοια με του πρωτότυπου. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε ότι η προσαρμογή του για τον ελληνικό πληθυσμό υπήρξε ικανοποιητική και θα μπορούσε επομένως να χρησιμοποιηθεί ως ένα απλό και σύντομο εργαλείο αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η εργασία τους για την προσαρμογή του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης ανακοινώθηκε κατά τη διάρκεια των εργασιών του 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, το οποίο διεξήχθη στα Ιωάννινα (1-6 Δεκεμβρίου 2005). Η έρευνά τους δεν έχει δημοσιευθεί, περίληψή της καταχωρήθηκε στο βιβλίο περιλήψεων του Συνεδρίου· βλ. σχετικά, Γιαγλής, κ.ά. (2005). «Προσαρμογή στα Ελληνικά σύντομου ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης». Βιβλίο περιλήψεων 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας (Ιωάννινα, 1-6 Δεκεμβρίου), σ. 215.

32. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Schutte et al. 1998: 172) παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

33. Η επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής εργασίας, επίκουρη καθηγήτρια κ. Μαίρη Αποστόλου συντόνισε τη διαδικασία μετάφρασης του ερωτηματολογίου και



σύγκριση των τριών μεταφράσεων και την πρόκριση της τελικής διατύπωσης του ερωτηματολογίου.

Στην περιγραφή του, το EIS είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (self-report) που αξιολογεί την υποκειμενική αντίληψη των ατόμων αναφορικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία (Gardner & Qualter, 2010· Murphy & Janeke, 2009· Schutte et al., 1998, 2001, 2002, 2008, 2009· Tok and Morali, 2009· Grisham et al., 2008· Mavroveli et al. 2008· Walpole et al., 2008· Pérez and Castejón, 2005· Zeidner et al, 2005· Austin et al. 2004· Brackett, Mayer, 2003· Chan, 2004, 2005, 2005b· Liau et al., 2003· Saklofske et al., 2003· Ciarrochi et al., 2001a, 2000· Petrides and Furnham, 2000) και σε μικρότερη κλίμακα σε οικείες έρευνες στην Ελλάδα (Platsidou, 2010· Τσιγκούνη, 2009· Χερουβείμ, 2007· Γιαγλής κ.ά., 2005· Πλατσιδου, 2005α, 2005β, 2005γ· Πλατσιδου & Μεταλλίδου, 2003)· η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας, όπως μετρήθηκε με τον συνηθέστερο συντελεστή (Cronbach's alpha) υπήρξε υψηλή ($\alpha=0.76-0.90$) στο σύνολο των ερευνών³⁴. Από τον έλεγχο αξιοπιστίας της οικείας κλίμακας (EIS) για το δείγμα ($N=118$) της παρούσας έρευνας προέκυψε, όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες, υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.88$), καθώς επίσης και ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.63-0.76$) στις τρεις πρώ-

προέβη στη μετάφρασή του παραλλήλως με την επίκουρη καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου.

34. Στις αναφερόμενες έρευνες που χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο EIS διαπιστώθηκε υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας. Ενδεικτικά: Gardner et Qualter: $\alpha=0.90$ · Schutte et al.: Cronbach's alpha= $0.87-0.90$ · Liau et al.: $\alpha=0.76$ · Tok and Morali: $\alpha=0.87$ · Zeidner et al.: $\alpha=0.83-0.88$ · Brackett, Mayer: $\alpha=0.93$ · Chan: $\alpha=0.87-0.90$ · Saklofske et al.: $\alpha=0.90$ · Ciarrochi et al.: $\alpha=0.84$ · Petrides and Furnham: $\alpha=0.90$ · Τσιγκούνη: $\alpha=0.84$ · Χερουβείμ: $\alpha=0.84$. Υψηλή υπήρξε εξάλλου η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων με τον συντελεστή Pearson r : Schutte et al.: $r=0.78$ · Chan: $r=0.78$.



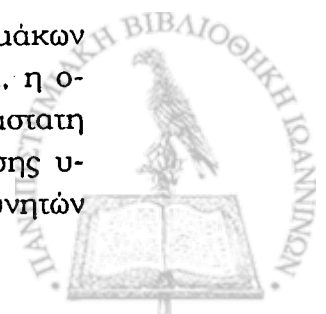
τες υποκλίμακες και σχετικά χαμηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.59$)³⁵ στην υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση συναισθημάτων*, όπως περιγράφεται και παρακάτω.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 33 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούν ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες των υποκειμένων, όπως τη συναισθηματική τους αυτεπίγνωση, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συναισθημάτων για τον εαυτό τους και τους άλλους. Τα ευρήματα των Schutte et al. (1998) υποστηρίζουν τη μονοδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου³⁶ με έναν μόνο παράγοντα ο οποίος αξιολογεί ό,τι προαναφέρθηκε, είναι όμως δυνατή και η χρήση υποκλιμάκων όπως διαμορφώθηκαν από τους Ciarrochi et al. (2001a)³⁷.

35. Για την τιμή του συντελεστή Cronbach α , οι ερευνητές δεν καταλήγουν σε ένα κοινώς αποδεκτό όριο. Οι George & Mallery (2003: 231) προσδιορίζουν τις τιμές για τον συντελεστή Cronbach α ως εξής: $\alpha > 0.9$ = Εξαιρετική τιμή, $\alpha > 0.8$ = Καλή τιμή, $\alpha > 0.7$ = Αποδεκτή τιμή, $\alpha > 0.6$ = Αμφισβητήσιμη τιμή, $\alpha > 0.5$ = Ανεπαρκής τιμή και $\alpha < 0.5$ = Μη αποδεκτή τιμή, υπομνηματίζουν, ωστόσο, ότι οι τιμές για τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας διαμορφώνονται ανάλογα με τον αριθμό των προτάσεων/δηλώσεων ή ερωτημάτων που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Κατά τους Murphy & Davidshofer (1991) η ελάχιστη αποδεκτή τιμή για τον δείκτη Cronbach είναι $\alpha=0.5$. Η επιθυμητή τιμή κυμαίνεται, grosso modo, από $\alpha=0.70$ έως $\alpha=0.90$ (βλ. Cronbach, 1951· Steiner & Norman, 1995· Iacobucci & Duchachek, 2003), άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Nunally & Bernstein (1994: 264-265), θεωρώντας ότι η τιμή $\alpha=0.70$ είναι επαρκής, ενώ όταν ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας κυμαίνεται από $\alpha > 0.50$ ή $\alpha > 60$ αποτελεί κριτήριο αξιοπιστίας κλίμακας και οι τιμές θεωρούνται ικανοποιητικές τουλάχιστον για τα αρχικά στάδια της μελέτης.

36. Τη δικογνωμία τους για τη μονοδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου εξέφρασαν ερευνητές (Keele & Bell, 2008· Cakan & Altun, 2005· Saklofske et al., 2003· Ciarrochi et al., 2001a, 2001b· Petrides & Furnham, 2000), τα ερευνητικά αποτελέσματα των οποίων συντείνουν στην ύπαρξη περισσότερων παραγόντων, συχνά διαφορετικών μεταξύ τους. Για το θέμα, βλ. εκτενώς, Πλατοΐδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 117-121.

37. Η υπόδειξη για τη χρήση και αξιοποίηση των συγκεκριμένων υποκλιμάκων (Ciarrochi et al., 2001a) στην παρούσα έρευνα ανήκει στην Schutte Nicola, η οποία – ύστερα από επικοινωνία που είχαμε μαζί της – υποστήριξε τη μονοδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου, υπέδειξε, ωστόσο, τη δυνατότητα χρησιμοποίησης υποκλιμάκων εφόσον υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον. Η προαίρεση των ερευνητών



Η υποκλίμακα *Αντίληψη Συναισθημάτων (Emotion Perception)* αφορά στην ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων. Η υποκλίμακα περιλαμβάνει 10 δηλώσεις-προτάσεις (5, 9, 15, 18, 19, 22, 25, 29, 32, 33), όπως: «Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων», «Ξέρω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου», «Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου την ώρα που τα βιώνω», κ.ά. Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha=0.68$.

Στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό (Managing own emotions)*, οι ερωτώμενοι καλούνται να εκτιμήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, απαντώντας σε 9 προτάσεις-δηλώσεις (2, 3, 10, 12, 14, 21, 23, 28, 31), όπως: «Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου», «Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες», κ.ά. Ο βαθμός του επιπέδου αξιοπιστίας είναι $\alpha=0.76$.

Συμπληρωματικά προς τα προηγούμενα, στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους (Managing other's emotion)*, οι ερωτώμενοι στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων, απαντούν σε 8 προτάσεις-δηλώσεις (1, 4, 11, 13, 16, 24, 26, 30), όπως: «Οι άλλοι άνθρωποι το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστεύονται», «Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους», «Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεσή τους είναι πεσμένη», κ.ά. Η εσωτερική συνέπεια είναι $\alpha=0.63$.

Η τελευταία υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων (Utilization of Emotions)* αντιστοιχεί στην αντιληπτή ικανότητα χρησιμοποίησης

για την αξιοποίηση της συνολικής μόνο βαθμολογίας της Σ.Ν. και όχι των υποκλιμάκων της (Zeidner et al., 2005· Ciarrochi et al., 2001· Schutte et al. 1998) λόγω της υψηλότερης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειάς της συγκριτικά με τον βαθμό αξιοπιστίας των υποκλιμάκων της δεν ανέστειλε το ενδιαφέρον μας για την αξιοποίηση και της βαθμολογίας των υποκλιμάκων της Σ.Ν. προκειμένου να διερευνήσουμε την ύπαρξη ή μη διαφορών μεταξύ τους.

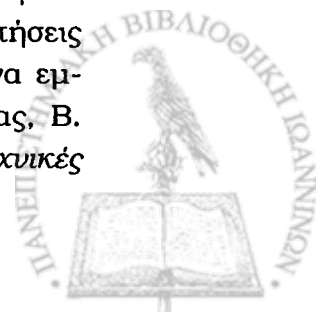


των συναισθημάτων με τρόπο ώστε να αξιοποιούνται δημιουργικά προς αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών και περιλαμβάνει 6 προτάσεις-δηλώσεις (6, 7, 8, 17, 20, 27), όπως: «Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι», «Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματά», «Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να «κατεβάζω» νέες ιδέες», κ.ά. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach είναι $\alpha=0.59^{38}$.

Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων τύπου Likert³⁹, όπου το 1 δηλώνει τη μέγιστη διαφωνία και το 5 τη μέγιστη συμφωνία (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις 5, 28 και 33 («Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων», «Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω» και «Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται») βαθμολογούνται αντίστροφα. Ο συνολικός δείκτης της Σ.Ν. προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Η μεγαλύτερη βαθμολογία είναι δηλωτική υψηλής Σ.Ν. ενώ η μικρότερη βαθμολογία δηλώνει χαμηλή Σ.Ν.

38. Για την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων ανά υποκλίμακα, βλ. Παράρτημα 1. Για τις υποκλίμακες, βλ. Schutte et al., 1998· Ciarrochi et al., 2001a.

39. Πλεονέκτημα της κλίμακας τύπου Likert αποτελεί η δυνατότητα επιλογής περισσότερων των δύο («Συμφωνώ»/«Διαφωνώ») απαντήσεων και συνεπώς η εκδήλωση αρκετών βαθμών συμφωνίας-διαφωνίας. Μειονέκτημα, ωστόσο, είναι η πιθανότητα συγκέντρωσης ομοίων συνολικών βαθμολογιών, με διαφορετική όμως ερμηνεία καθώς το ίδιο άθροισμα των βαθμών ίσως προκύπτει από διαφορετικές απαντήσεις στον βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας, οι οποίες συνδυαζόμενες είναι δυνατόν να εμφανίσουν την ίδια βαθμολογία μεταξύ δύο υποκειμένων. Βλ. εκτενώς, Φίλιας, Β. (γενική εποπτεία) – Παππάς, Π. (επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.



5.3.2 Σχολική επίδοση

Για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης καταγράφηκε ο μέσος όρος της βαθμολογίας κατά τη διάρκεια του Α' τετραμήνου⁴⁰, η οποία κατηγοριοποιήθηκε σε τρεις στάθμες: χαμηλή (9-13), μέση (14-16) και υψηλή (17-20).

5.3.3 Δελτίο δημογραφικών στοιχείων

Κατά την τυπική διαδικασία πολυάριθμων ερευνών, προσαρμοσμένο ωστόσο στις ποιοτικές αναζητήσεις της δεδομένης έρευνας, συμπεριελήφθη στην αρχή του ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς EIS δελτίο σχετικό με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος⁴¹, αποτελούμενο από *κατηγορικά* (nominal) ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, το επάγγελμα του πατέρα, το επάγγελμα της μητέρας και *τακτικά* (ordinal) ποιοτικά χαρακτηριστικά⁴², όπως το σχολείο φοίτησης και η κατεύθυνση σπουδών.

5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

5.4.1. Πιλοτική έρευνα (pilot study)

Το ερωτηματολόγιο EIS για την αξιολόγηση της Σ.Ν. ετέθη σε πιλοτική δοκιμασία πριν χορηγηθεί στο δείγμα της έρευνας προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των προτάσεων-δηλώσεων και η «απο-

40. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του 2006, δηλαδή κατά το σχολικό έτος 2005-2006.

41. Βλ. Παράρτημα 1.

42. Για τη διάκριση *κατηγορικών* και *τακτικών* ποιοτικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας, η οποία συνίσταται στην ύπαρξη ή μη ιεράρχησης, αντιστοίχως, μεταξύ των τάξεων του χαρακτηριστικού, βλ. Μεϊμάρης, Μ., & Νικολακόπουλος, Η. (2006). «Στοιχεία στατιστικής», στο: Β. Φίλιας (γενική εποπτεία) – Π. Παππάς (επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, 289-355.



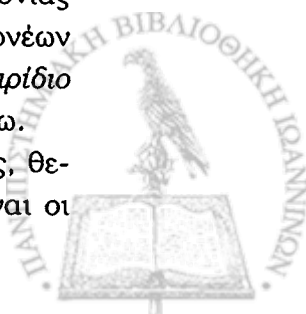
δοχή» του από τους συμμετέχοντες. Δεκαπέντε άτομα με το ίδιο κοινό χαρακτηριστικό, δηλαδή μαθητές/τριες της Β' τάξης του Λυκείου, προερχόμενοι από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο της ερευνήτριας⁴³, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και συνεργάστηκαν συζητώντας τις λεπτομέρειές του. Δεν διαπιστώθηκε δυσκολία στην κατανόηση των προτάσεων-δηλώσεων ούτε αντιδράσεις για τον χρόνο που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωσή του και επομένως δεν υπήρξε διαφοροποίηση στη διατύπωση και παρουσίασή του στο τελικό επιλεγμένο δείγμα του πληθυσμού.

5.4.2. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του β' τετραμήνου του σχολικού έτους 2005-2006, σε σχολικές μονάδες (4^ο και 2^ο Λύκειο) της πόλης των Ιωαννίνων. Η διαδικασία για την εξασφάλιση ενδοσχολικής άδειας άρχισε κατά τον μήνα Φεβρουάριο με επισκέψεις στα οικεία σχολεία της περιοχής και συναντήσεις με τους διευθυντές στην προσπάθεια ενημέρωσης για τους ερευνητικούς σκοπούς της δεδομένης έρευνας και το γενικότερο πλαίσιο αναφοράς της. Με τη σύμφωνη γνώμη τους και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν παρόντες αλλά αμέτοχοι καθόλη τη διαδικασία, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές εντός της σχολικής αίθουσας, κατά τη διάρκεια μισάωρου από τη διδακτική ώρα που παραχωρήθηκε. Προηγήθηκαν διευκρινιστικές οδηγίες προς τους μαθητές για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με την επισημάνση της προαιρετικότητας, της ανωνυμίας⁴⁴ και της εμπιστευτικότη-

43. Για την ικανοποίηση βασικών αρχών μεθοδολογίας της έρευνας, όπως το μη ιδιαίτερα ομογενοποιημένο δείγμα της δοκιμαστικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τις περιοχές της Ηπείρου (Ιωάννινα) και της Δυτικής Μακεδονίας (Κοζάνη) και διαφοροποιούνταν ως προς την επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους. Βλ. σχετικά, Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μτφρ.-επιμ. Κατερίνα Τζανόνε-Τζώρτζη, Αθήνα: Τυπωθήτω.

44. Οι Schutte & Malouff (1999) υποστηρίζοντας την αρχή της ανωνυμίας, θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος για την εξασφάλιση ειλικρινών απαντήσεων είναι οι



τας των απαντήσεων. Εντυπωσιακό υπήρξε το έκδηλο ενδιαφέρον των μαθητών, και ιδιαίτερα των κοριτσιών, για την καινοφανή, σχετικά, έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων, την ευσυνείδητη καταγραφή των απαντήσεών τους σε όλα τα ζητούμενα πεδία και την προαίρεση για ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα.

Η συλλογή του υλικού πραγματοποιήθηκε χωρίς δυσκολίες ενώ η ευσύνοπτη (τρεις σελίδες) μορφή του ερωτηματολογίου συνέβαλε στην άμεση ανταπόκριση των συμμετεχόντων και στη μείωση του απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσης από τα τριάντα διαθέσιμα λεπτά σε είκοσι περίπου λεπτά κατά μέσο όρο.

5.5. Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα-«πακέτο» για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα ισχυρής και ευέλικτης διαχείρισης των δεδομένων, πινακοποίησής τους, δημιουργίας και επεξεργασίας στατιστικών γραφικών⁴⁵.

Στην πρώτη φάση, στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα, δόθηκε δηλαδή ένας κωδικός αριθμός για κάθε απάντηση⁴⁶. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε η πινακογράφηση των δε-

ερωτώμενοι να παραμένουν εντελώς ανώνυμοι. Βλ. Schutte, N.S., & Malouff, J.M. (1999). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. New York: Edwin Mellen Press.

45. Βλ. Μεϊμάρης, Μ. (20196). «Οι νέες τεχνολογίες στην κοινωνική έρευνα», στο: Β. Φίλιας (γενική εποπτεία) – Π. Παππάς (επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, 455-486· πρβλ. Τσάνιας, Ν., κ.ά. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

46. Η διαδικασία της κωδικοποίησης ή κωδικογράφησης κρίνεται απαραίτητη



δομένων, μέσω πινάκων συχνοτήτων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Στη δεύτερη φάση με τη βοήθεια της στατιστικής συμπερασματολογίας, γνωστής και ως επαγωγικής στατιστικής, επιχειρήθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων, των οποίων η ισχύς να ξεπερνά το επίπεδο παρατηρή-

για την ελάττωση των δεδομένων. Στη δεδομένη έρευνα η μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά αναπτύχθηκε ως ακολούθως: για τη δικοτομική μεταβλητή φύλο κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε 1=αγόρι, 2=κορίτσι· οι ποιοτικοί παράγοντες επάγγελμα πατέρα-επάγγελμα μητέρας αναλύθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες με τους αντίστοιχους χαρακτηρισμούς: 1=οικιακά-άνεργος, 2=αγρότης-εργάτης, 3=υπάλληλος (δημόσιος-ιδιωτικός), ελεύθερος επαγγελματίας (όχι επιστήμων), συνταξιούχος και 4=υπάλληλος επιστήμονας, ελεύθερος επαγγελματίας (επιστήμονας), επιχειρηματίας. Η οικεία ερώτηση στο ερωτηματολόγιο για το επάγγελμα των γονέων ήταν ανοικτού τύπου, επέτρεπε δηλαδή στους ερωτώμενους να απαντήσουν ελεύθερα και επομένως δεν υπήρξε προκωδικοποίηση των επαγγελμάτων. Σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη μεθοδολογία της έρευνας, η διαδικασία που επελέγη ήταν η λεπτομερής καταγραφή των απαντήσεων και ακολούθως, μέσω της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, ο εντοπισμός των κατηγοριών, των κοινών κριτηρίων και η κωδικοποίησή τους στις ευρύτερες κατηγορίες της επαγγελματικής ιδιότητας των γονέων. Για τη διαδικασία της κωδικοποίησης ή κωδικογράφησης, βλ. εκτενώς, Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, σσ. 161-180 και ιδίως σ. 168· πρβλ. Φίλιας, Β. (γενική εποπτεία) -Παππάς, Π. (επιμ.) (201996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*· επίσης, για την κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων και την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, βλ. και Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Πρόλ., εισαγ., απόδ., Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 111-120 και ιδίως σ. 217· πρβλ. Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου-Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση, σσ. 147-148. Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς και υπολογίζοντας τη συχνότητα του φάσματος των απαντήσεων για την κωδικοποιητική ταξινόμηση αλλά και, συνδυαστικά, λαμβάνοντας υπόψη τους ισχύοντες χαρακτηρισμούς («καλώς», «λίαν καλώς», «άριστα») της σχολικής βαθμολογίας, η ποσοτική μεταβλητή μέσος όρος βαθμολογίας Α' τετραμήνου μετατράπηκε σε μεταβλητή διαστημάτων: 1=χαμηλή (9-13), 2=μέση (14-16) και 3=υψηλή (17-20). Δεν προκρίθηκε ο χαρακτηρισμός «καλώς», «λίαν καλώς», «άριστα» για πρακτικούς λόγους αναγωγής και σύγκρισης με τη βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη, εφόσον στην περίπτωση θετικής σχέσης των δύο μεταβλητών θα καθίστατο, ίσως, απλουστευτική η αντιστοιχία «χαμηλή, μέση, υψηλή βαθμολογία στο σχολείο - «χαμηλή, μέση, υψηλή βαθμολογία Σ.Ν.», κ.ο.κ. Τέλος, η κατηγορική μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών κωδικοποιήθηκε: 1=Θετική, 2=Θεωρητική, 3= Τεχνολογική.



σεων (Τσάντας κ.ά., 1999). Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι του T-test ή της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One Way ANOVA), στην περίπτωση που ο υπό εξέταση παράγοντας είχε περισσότερες από 2 κατηγορίες-επίπεδα. Εναλλακτικά, αντί για το T-test ή της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα έγινε το test Welch στην περίπτωση που δεν ικανοποιείτο η υπόθεση της σταθερής διακύμανσης η οποία ελέγχθηκε με το test του Levene. Όπου υπήρχαν διαφορές και ο υπό εξέταση παράγοντας είχε πάνω από 2 επίπεδα εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο LSD ή τη μέθοδο Scheffe, εκτός κι αν δεν ικανοποιείτο η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, οπότε και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Tamhane.



ΕΝΟΤΗΤΑ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6. Εισαγωγή

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Μέσω του ελέγχου της συμμεταβλητικότητας (co-variation) των υπό διερεύνηση μεταβλητών (σχολική επίδοση, συναισθηματική νοημοσύνη, φύλο, επάγγελμα γονέων, κατεύθυνση σπουδών) αναδεικνύεται ή ύπαρξη ή μη διαφορών μεταξύ τους, προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Διεξοδικότερα, στη φάση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, παρουσιάζεται, μέσω πινάκων συχνοτήτων και μέσων όρων, η συνολική εικόνα του δείγματος αναφορικά με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, τη σχολική επίδοση αλλά και την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως εκφράζεται με το δηλούμενο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας στις προτάσεις-δηλώσεις του οικείου ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς.

Στη δεύτερη φάση, της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, περιγράφεται διεξοδικά η διαδικασία για τον έλεγχο αξιοπιστίας του χορηγούμενου ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς EIS για την εκτίμηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της (δείκτης Cronbach's alpha).

Στην ανάλυση που ακολουθεί, ελέγχεται η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη μέση τιμή της κλίμακας Σ.Ν. και των υποκλιμάκων, ως προς τα διάφορα επίπεδα των μεταβλητών: φύλο, επάγγελμα



πατέρα, επάγγελμα μητέρας, σχολική επίδοση, κατεύθυνση σπουδών.

6.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

6.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

6.2.1.1. Φύλο

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τον πληθυσμό-στόχο της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν 118 μαθητές/τριες (N=118), της Β' τάξης του Λυκείου. Από τους συμμετέχοντες τα 49 ήταν αγόρια (ποσοστό 41.5%) ενώ τα κορίτσια ήταν περισσότερα (N=69, ποσοστό 58.5%).

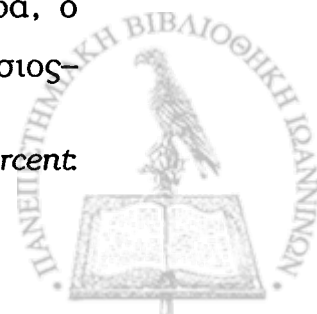
Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος αναφορικά με το φύλο

ΦΥΛΟ	Frequency*	Percent	Valid Percent
Αγόρια	49	41.5	41.5
Κορίτσια	69	58.5	58.5
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

6.2.1.2. Επαγγελματική κατάσταση των γονέων

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες των οποίων οι γονείς ήταν υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί) ή ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες) ή και συνταξιούχοι. Αναλυτικότερα, ο πατέρας των περισσότερων μαθητών (73.7%) ήταν υπάλληλος (δημόσιος-

* *Frequency*: συχνότητα, *Percent*: ποσοστό επί των ερωτηθέντων, *Valid Percent*: ποσοστό επί αυτών που απάντησαν.



ιδιωτικός) ή ελεύθερος επαγγελματίας (όχι επιστήμονας) ή και συνταξιούχος, το 3.4% και το 5.9% των μαθητών είχαν πατέρα άνεργο και αντίστοιχα αγρότη ή εργάτη ενώ υπάλληλος (επιστήμονας) ή ελεύθερος επαγγελματίας (επιστήμονας) ή και επιχειρηματίας υπήρξε ο πατέρας του 16.9% των μαθητών.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Frequency	Percent	Valid Percent
Οικιακά-Άνεργοι	4	3.4	3.4
Αγρότες-Εργάτες	7	5.9	5.9
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	87	73.7	73.7
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	20	16.9	16.9
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Ανάλογα διαμορφώνονται τα ποσοτικά δεδομένα σε ό,τι αφορά και το επάγγελμα της μητέρας, καθώς οι περισσότερες (57.6%) είναι υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί) ή ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες) ή και συνταξιούχοι, αρκετές (30.5%) ασχολούνται με τα οικιακά ή είναι άνεργες, το 1.7% είναι αγρότισσες ή εργάτριες ενώ το 10.2% είναι υπάλληλοι (επιστήμονες) ή ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες) ή και επιχειρηματίες.



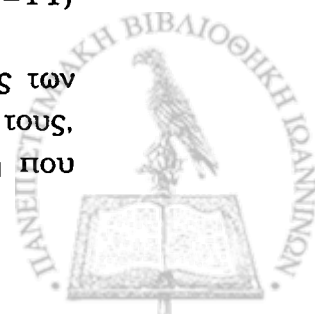
Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Frequency	Percent	Valid Percent
Οικιακά-Άνεργοι	36	30.5	30.5
Αγρότες-Εργάτες	2	1.7	1.7
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	68	57.6	57.6
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	12	10.2	10.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

6.2.2 Σχολική επίδοση του δείγματος

Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος (N=66, ποσοστό 55.9%) έχουν δηλώσει υψηλό μέσο όρο στη βαθμολογία τους κατά το Α' τετράμηνο και ακολουθούν οι μαθητές με μέση βαθμολογία (N=66, ποσοστό 41%), ενώ μόλις 11 μαθητές (ποσοστό 9.3%) συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία. Μολονότι ίσως αμφισβητηθεί η αντικειμενικότητα των μαθητών στη δήλωση της βαθμολογίας τους⁴⁷, θεωρούμε, επιφυλασσόμενοι, ότι η αναφερόμενη από τους ίδιους βαθμολογία προσεγγίζει την πραγματική· τούτο διότι ερευνητικά δεδομένα (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2009· Holopainen & Savolainen, 2005· πρβλ. Ηλιοπούλου, 2010) υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναφερόμενη και την πραγματική επίδοση των μαθητών και επιπροσθέτως, σε ό,τι αφορά στην παρούσα έρευνα, στον αναλυτικό πίνακα με τις αναφερόμενες βαθμολογίες τους (βλ. Παράρτημα) φαίνεται πως οι περισσότεροι μαθητές (N=11)

47. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για την καταγραφή της βαθμολογίας των συμμετεχόντων μαθητών μέσω της άμεσης πρόσβασής μας στους φακέλους τους, προσέκρουσε στην «αρχή προστασίας των προσωπικών δεδομένων», αιτίαση που υπαγόρευσε την αναζήτηση εναλλακτικού τρόπου προσπέλασης της άρνησης.



ανέφεραν ότι συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία (Μ.Ο.=17), η οποία ωστόσο δεν θεωρείται άριστη, 8 μαθητές δήλωσαν ότι η βαθμολογία τους ήταν μέση (Μ.Ο.=16) και 7, επίσης, μαθητές αναφέρθηκαν στη μέση βαθμολογία τους (Μ.Ο.=14), η οποία χαρακτηρίζεται μεν μέση, είναι όμως οριακά προς τη χαμηλή (13). Συνοπτικά, στο αναφερόμενο από τους μαθητές εύρος του Μ.Ο. της βαθμολογίας τους (από 11-19.90), εκτός από τις τρεις αναφερόμενες τιμές, φαίνεται να υπάρχει ισοκατανομή στο σύνολό του.

Πίνακας 4: Μ.Ο. βαθμολογίας των μαθητών κατά το Α' τετράμηνο

Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent*
Χαμηλή (9-13)	11	9.3	9.3	9.3
Μέση (14-16)	41	34.7	34.7	44.1
Υψηλή (17-20)	66	55.9	55.9	55.9
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0	100.0

6.2.3 Κατεύθυνση σπουδών των μαθητών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι περισσότεροι μαθητές (N=60, ποσοστό 50.8%) έχουν επιλέξει την τεχνολογική κατεύθυνση, ακολουθούν οι μαθητές θεωρητικής κατεύθυνσης (N=36, ποσοστό 30.5%) και τέλος θετική κατεύθυνση προτίμησαν οι 22 μαθητές (ποσοστό 18.6%).

Πίνακας 5: Κατεύθυνση σπουδών των μαθητών

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	Frequency	Percent	Valid Percent
Θετική	22	18.6	18.6
Θεωρητική	36	30.5	30.5
Τεχνολογική	60	50.8	50.8
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

* Cumulative Percent: Αθροιστική συχνότητα.



Ενδιαφέρουσα είναι η επιλογή της κατεύθυνσης ανά φύλο (βλ. δι-μεταβλητό Πίνακα 6), όπου τα περισσότερα κορίτσια (N=34, ποσοστό 28.8%) έχουν επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση έναντι 2 μόλις αγοριών (ποσοστό 1.7%). Η αμέσως επόμενη επιλογή των κοριτσιών είναι η τεχνολογική κατεύθυνση (N=22, ποσοστό 18.6%), ενώ διακριτή είναι η μεγαλύτερη προτίμηση των αγοριών προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση (N=39, ποσοστό 33.1%). Τέλος, η θετική κατεύθυνση επιλέγεται από τα περισσότερα κορίτσια (N=13, ποσοστό 11%) σε σχέση με τα αγόρια (N=8, ποσοστό 6.8%).

Συνοπτικά, προκύπτει ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους επιλέγουν την τεχνολογική κατεύθυνση, τα κορίτσια προτιμούν τη θεωρητική κατεύθυνση ενώ τα αγόρια παρακολουθούν την τεχνολογική.

Πίνακας 6: Κατεύθυνση σπουδών των μαθητών ανά φύλο

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ					
	Frequency		Percent		Valid Percent	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Θετική	8	13	6.8	11.0	6.8	11.0
Θεωρητική	2	34	1.7	28.8	1.7	28.8
Τεχνολογική	39	22	33.1	18.6	33.1	18.6
ΣΥΝΟΛΟ	49	69	100.0		100.0	

6.2.4. Η φυσιογνωμία του δείγματος αναφορικά με τις απαντήσεις τους στις προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου Σ.Ν.

Σε συνέχεια της περιγραφής του δείγματος, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην καταγραφή των στάσεων των συμμετεχόντων στις προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου Σ.Ν., οι οποίες αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται, κατανοούν και χρη-



σιμοποιούν τα συναισθήματα.

Συγκεκριμένα, στις προτάσεις-δηλώσεις που αντιστοιχούν στην υποκλίμακα *Αντίληψη των Συναισθημάτων* οι μαθητές στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα. Ειδικότερα, θεωρούν ότι οι άλλοι άνθρωποι εύκολα τους εμπιστεύονται (66.1%), έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους (67.8%), αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και μόνο από την έκφραση των προσώπων τους (74.6%) και από τον τόνο της φωνής τους (61%), γνωρίζουν γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά τους (41.5%), αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματά τους και έχουν επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν στους άλλους (60.2%), γνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (59.3%) και δεν δυσκολεύονται να καταλάβουν γιατί οι άλλοι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται (39%).

Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις-δηλώσεις της υποκλίμακας *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό*, στο σύνολό τους οι μαθητές θεωρούν πως έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ανακαλούν στη μνήμη τους τη βιωματική εμπειρία αντίστοιχων δυσκολιών (62.7%), προσδοκούν ότι θα τα καταφέρουν στα περισσότερα πράγματα που προσπαθούν (69.5%), προσδοκούν ότι θα συμβούν ευχάριστα πράγματα (55.1%), ωστόσο δεν διοργανώνουν εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν (40.7%), αναζητούν δραστηριότητες που τους κάνουν ευτυχισμένους (83.1%), ελέγχουν τα συναισθήματά τους (45.8%), κινητοποιούν τον εαυτό τους με το να φαντάζονται ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνουν (66.1%), όταν αισθάνονται μια αλλαγή στα συναισθήματά τους έχουν την τάση να «κατεβάζουν» νέες ιδέες (47.5%) και επιστρατεύουν κάθε καλή τους διάθεση για να βοηθήσουν τον εαυτό τους να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (63.6%).

Στις προτάσεις-δηλώσεις της υποκλίμακας *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους*, οι μαθητές γενικά εκτιμούν πως έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων. Οι απαντήσεις



τους, συνοπτικά, έχουν ως ακολούθως: γνωρίζουν πότε να μιλούν για τα προσωπικά τους προβλήματα στους άλλους (75.4%), δεν δυσκολεύονται να καταλάβουν τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων (65.25%), τους αρέσει να μοιράζονται τα συναισθήματά τους με άλλους (55.9%), όταν βιώνουν ένα θετικό συναίσθημα γνωρίζουν πώς να το κάνουν να διαρκέσει (41.5%), παρουσιάζουν τον εαυτό τους κατά τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους (54.2%), επαινούν τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό και τους βοηθούν να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεσή τους είναι πεσμένη (83.1%) και, όταν οι άλλοι τους μιλούν για ένα σημαντικό γεγονός που έχουν βιώσει στη ζωή τους, σχεδόν αισθάνονται σαν το έχουν βιώσει οι ίδιοι (55.9%).

Τέλος, αναφορικά με τις προτάσεις-δηλώσεις της υποκλίμακας *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων*, οι μαθητές θεωρούν πως γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα: θεωρούν ότι μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή τους τους οδήγησαν να επαναξιολογήσουν τι είναι σημαντικό και τι όχι (64.4%), όταν αλλάζει η διάθεσή τους έχουν την ικανότητα να βλέπουν νέες δυνατότητες (63.6%), εκτιμούν ότι τα συναισθήματα είναι από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή τους να αξίζει να τη ζήσουν (82.2%), όταν είναι σε καλή διάθεση, τους είναι εύκολο να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα (74.6%), όταν είναι σε καλή διάθεση, μπορούν να «κατεβάζουν» νέες ιδέες (80.5%) και, όταν αντιμετωπίζουν μία πρόκληση, δεν τα παρατούν επειδή πιστεύουν ότι θα αποτύχουν (72%)⁴⁸.

48. Για τη σχηματική απεικόνιση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε κάθε μία πρόταση-δήλωση βλ. τους αντίστοιχους πίνακες συχνότητας και τα οικεία ραβδογράμματα στο Παράρτημα.



6.3. Στατιστική συμπερασματολογία – Επαγωγική στατιστική

6.3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου EIS (Schutte et al., 1998) για την εκτίμηση της Σ.Ν.

Σε προηγούμενη ενότητα περιγράφηκε ενδελεχώς το ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για την εκτίμηση της Σ.Ν. και έγινε επισκόπηση της οικείας βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά στην ευρεία χρήση του σε αντίστοιχες έρευνες. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας, όπως προαναφέρθηκε, είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.84-0.90) στο σύνολο των ερευνών.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας ελέγχθηκε και πάλι η αξιοπιστία της οικείας κλίμακας (EIS) για το δείγμα (N=118) και προέκυψε, όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες, υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.88$)⁴⁹. Στον παρακάτω πίνακα δίνεται ο συντελεστής αξιοπιστίας, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για το σύνολο του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 7: Έλεγχος αξιοπιστίας για το σύνολο του ερωτηματολογίου EIS (εκτίμηση Σ.Ν.) σε σχέση με το οικείο συνολικό δείγμα (Cronbach's alpha για N=33 προτάσεις-δηλώσεις)

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Μέση τιμή κλίμακας	Τυπική Απόκλιση κλίμακας	Αριθμός προτάσεων-δηλώσεων κλίμακας (N)
Συναισθηματική Νοημοσύνη	0.88	123.13	15.75	33

Στους πίνακες που έπονται (8 έως 11) καταγράφεται η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.59-0.76$) για τις επιμέρους υποκλίμακες του οικείου ερωτηματολογίου, η οποία κρίνεται ικανοποιητική για τις τρεις

49. Για τα όρια της τιμής του συντελεστή Cronbach α , βλ. σχετικώς, την υποσημείωση 35 της παρούσας εργασίας.



υποκλίμακες (Αντίληψη συναισθημάτων $\alpha=0.68$, Διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό $\alpha=0.76$, Διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους $\alpha=0.63$), σχετικά χαμηλή, ωστόσο, αξιοπιστία παρουσιάζει η υποκλίμακα Χρησιμοποίηση συναισθημάτων ($\alpha=0.59$).

Πίνακας 8: Έλεγχος αξιοπιστίας για την υποκλίμακα Αντίληψη Συναισθημάτων σε σχέση με το οικείο συνολικό δείγμα (Cronbach's alpha για N=10 προτάσεις-δηλώσεις)

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή Υποκλίμακας	Τυπική Απόκλιση Υποκλίμακας	Αριθμός προτάσεων-δηλώσεων υποκλίμακας (N)
Αντίληψη Συναισθημάτων	0.68	36.35	5.37	10

Πίνακας 9: Έλεγχος αξιοπιστίας για την υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό σε σχέση με το οικείο συνολικό δείγμα (Cronbach's alpha για N=9 προτάσεις-δηλώσεις)

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή Υποκλίμακας	Τυπική Απόκλιση Υποκλίμακας	Αριθμός προτάσεων-δηλώσεων υποκλίμακας (N)
Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό	0.76	33.43	5.69	9

Πίνακας 10: Έλεγχος αξιοπιστίας για την υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους σε σχέση με το οικείο συνολικό δείγμα (Cronbach's alpha για N=8 προτάσεις-δηλώσεις)

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή Υποκλίμακας	Τυπική Απόκλιση Υποκλίμακας	Αριθμός προτάσεων-δηλώσεων υποκλίμακας (N)
Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους	0.63	29.83	4.51	8

Πίνακας 11: Έλεγχος αξιοπιστίας για την υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων* σε σχέση με το οικείο συνολικό δείγμα (Cronbach's alpha για N=6 προτάσεις-δηλώσεις)

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Μέση Τιμή Υποκλίμακας	Τυπική Απόκλιση Υποκλίμακας	Αριθμός προτάσεων-δηλώσεων υποκλίμακας (N)
Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων	0.59	23.52	3.59	6

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για κάθε μία από τις 33 ερωτήσεις που αποτελούν την κλίμακα παρατίθενται στο Παράρτημα.

Την ανάλυση αξιοπιστίας ακολουθεί περαιτέρω στατιστική ανάλυση, όπως ήδη έχει επισημανθεί, με t-test ή Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One Way ANOVA), στην περίπτωση που ο υπό εξέταση παράγοντας έχει περισσότερες από 2 κατηγορίες-επίπεδα). Θα ελεγχθεί η συσχέτιση της κλίμακας της Σ.Ν. και των τεσσάρων υποκλιμάκων της με τις μεταβλητές: *Σχολική Επίδοση, Φύλο, Επάγγελμα Πατέρα, Επάγγελμα Μητέρας, Κατεύθυνση Σπουδών.*



6.3.2 Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

6.3.2.1 Διαφοροποίηση της κλίμακας Σ.Ν. ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

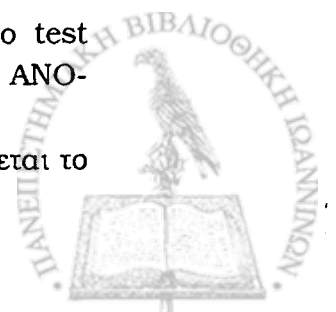
Από τον έλεγχο του test Levene⁵⁰ ($p=0.08$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα σχολική επίδοση (χαμηλή-μεσαία-υψηλή) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Σ.Ν. και των επιπέδων της σχολικής επίδοσης (Mean=3.56, 3.91 και 3.83 αντίστοιχα). Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), δεδομένης της ικανοποίησης της υπόθεσης των ίσων διακυμάνσεων, προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Σ.Ν. ως προς τη σχολική επίδοση [$F(1,10)=2.27$ και το επίπεδο σημαντικότητας⁵¹ $p=0.11$].

Πίνακας 12: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην κλίμακα Σ.Ν. και τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Μ.Ο. ΕΠΙΔΟΣΗΣ	N	Μέση	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
χαμηλή (9-13)	11	3.56	.58	.18	3.17	3.95	2.45	4.52
μεσαία (14-16)	41	3.91	.57	.09	3.74	4.09	2.12	4.82
υψηλή (17-20)	66	3.83	.42	.05	3.73	3.93	2.52	4.88
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.83	.50	.04	3.74	3.92	2.12	4.88

50. Όλοι οι πίνακες για τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων με το test Levene και Welch, η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), ραβδογράμματα και διαγράμματα παρατίθενται στο Παράρτημα.

51. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στην παρούσα έρευνα επιλέγεται το $p=0.05$.



6.3.2.2 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.21$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα σχολική επίδοση (χαμηλή-μεσαία-υψηλή). Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Αντίληψης Συναισθημάτων και των επιπέδων της σχολικής επίδοσης (Mean= 3.29, 3.69 και 3.66 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς τη σχολική επίδοση [$F(1,47)=2.61, p=0.08$].

Πίνακας 13: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Αντίληψη Συναισθημάτων και τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Μ.Ο. ΟΜΟΛΟΓΩΝ	N	Μέση	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
υψηλή (9-13)	11	3.29	.50	.15	2.95	3.63	2.20	3.90
μεσαία (14-16)	41	3.69	.60	.09	3.50	3.88	2.20	4.80
χαμηλή (17-20)	66	3.66	.49	.06	3.54	3.78	2.60	4.90
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.63	.54	.05	3.54	3.73	2.20	4.90



6.3.2.3 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.10$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα σχολική επίδοση (χαμηλή-μεσαία-υψηλή). Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Διαχείρισης Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και των επιπέδων της σχολικής επίδοσης (Mean=3.45, 3.79 και 3.71 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη σχολική επίδοση [$F(0.97)=1.22, p=0.30$].

Πίνακας 14: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Μ.Ο. ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
χαμηλή (9-13)	11	3.45	.90	.27	2.85	4.06	2.00	4.89
μεσαία (14-16)	41	3.79	.69	.11	3.57	4.01	1.56	5.00
υψηλή (17-20)	66	3.71	.54	.07	3.58	3.84	2.44	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.71	.63	.06	3.60	3.83	1.56	5.00



6.3.2.4 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.17$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα σχολική επίδοση (χαμηλή-μεσαία-υψηλή) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Διαχείρισης Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και των επιπέδων της σχολικής επίδοσης (Mean=3.44, 3.84 και 3.70 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη σχολική επίδοση [$F(1.48)=2.39, p=0.10$].

Πίνακας 15: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Κατηγορία	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Χαμηλή (9-13)	11	3.44	.69	.21	2.98	3.91	2.38	4.50
Μεσαία (14-16)	41	3.84	.59	.09	3.66	4.03	1.88	4.75
Υψηλή (17-20)	66	3.70	.51	.06	3.58	3.83	2.38	4.88
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.73	.56	.05	3.63	3.83	1.88	4.88



6.3.2.5 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.05$) προέκυψε ότι απορρίπτεται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα σχολική επίδοση (χαμηλή-μεσαία-υψηλή). Γι' αυτό το λόγο, για τη σύγκριση των μέσων τιμών των διαφόρων επιπέδων της σχολικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκε το test Welch, σύμφωνα με το οποίο δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Χρησιμοποίησης Συναισθημάτων και των επιπέδων της σχολικής επίδοσης (Mean=3.79, 3.98 και 3.90 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης με το test Welch, προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη σχολική επίδοση ($p=0.38$).

Πίνακας 16: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων και τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Καμηλή (9-13)	11	3.79	.30	.09	3.59	3.99	3.33	4.33
Μέση (14-16)	41	3.98	.68	.11	3.76	4.19	2.17	5.00
Υψηλή (17-20)	66	3.90	.58	.07	3.76	4.05	1.83	4.83
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.92	.60	.05	3.81	4.03	1.83	5.00



6.3.3 Διαφοροποίηση της Σ.Ν και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή φύλο

6.3.3.1 Διαφοροποίηση της κλίμακας Σ.Ν. ως προς τη μεταβλητή φύλο

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.91$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (αγόρια, κορίτσια) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών (Σ.Ν. αγοριών-Σ.Ν. κοριτσιών, Mean=3.74 και 3.90 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Σ.Ν. ως προς το φύλο [$F(0.67)=2.75, p=0.10$].

Πίνακας 17: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην κλίμακα Σ.Ν. και τη μεταβλητή φύλο

ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρια	49	3.74	.48	.07	3.61	3.88	2.45	4.64
Κορίτσια	69	3.90	.50	.06	3.79	4.02	2.12	4.88
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.83	.50	.05	3.74	3.92	2.12	4.88



6.3.3.2 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή φύλο

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.68$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (αγόρια, κορίτσια) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών (Αντίληψη Συναισθημάτων αγοριών-κοριτσιών, Mean=3.52 και 3.71 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς το φύλο [$F(1,09)=3.89, p=0.05$].

Πίνακας 18: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Αντίληψη Συναισθημάτων και τη μεταβλητή φύλο

ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρια	49	3.52	.52	.07	3.37	3.67	2.20	4.40
Κορίτσια	69	3.71	.54	.06	3.59	3.84	2.70	4.90
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.63	.54	.05	3.54	3.73	2.20	4.90



6.3.3.3 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή φύλο

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.23$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (αγόρια, κορίτσια) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών (Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό αγοριών-κοριτσιών, Mean=3.74 και 3.70 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς το φύλο [$F(0.05)=0.12$, $p=0.72$].

Πίνακας 19: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και τη μεταβλητή φύλο

ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρια	49	3.74	.55	.078	3.58	3.90	2.11	4.89
Κορίτσια	69	3.70	.69	.082	3.53	3.86	1.56	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.71	.63	.058	3.60	3.83	1.56	5.00



6.3.3.4 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή φύλο

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.57$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (αγόρια, κορίτσια) είναι ίσες. Διαφοροποίηση παρατήρεται στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών (Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους αγοριών-κοριτσιών, Mean=3.55 και 3.85 αντίστοιχα). Η μέση τιμή της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι δηλαδή υψηλότερη για τα κορίτσια (3.85) έναντι των αγοριών (3.55).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς το φύλο [$F(2,57)=8.62$, $p=0.004$], τα κορίτσια δηλαδή φαίνεται ότι διαχειρίζονται καλύτερα από τα αγόρια τα συναισθήματα που αφορούν σε άλλους.

Πίνακας 20: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και τη μεταβλητή φύλο

ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρια	49	3.55	.55	.08	3.58	3.90	2.11	4.89
Κορίτσια	69	3.70	.69	.08	3.53	3.86	1.56	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.71	.63	.06	3.60	3.83	1.56	5.00



6.3.3.5 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή φύλο

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.90$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (αγόρια, κορίτσια) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών (Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων αγοριών–κοριτσιών, Mean=3.84 και 3.40 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς το φύλο [$F(0.53)=1.48$, $p=0.23$].

Πίνακας 21: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων και τη μεταβλητή φύλο

ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Αγόρια	49	3.84	.60	.09	3.67	4.01	1.83	4.83
Κορίτσια	69	3.98	.59	.07	3.83	4.12	2.17	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.92	.60	.05	3.81	4.03	1.83	5.00



6.3.4 Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

6.3.4.1 Διαφοροποίηση της κλίμακας Σ.Ν. ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.44$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των διαφορών επιπέδων του παράγοντα κατεύθυνση σπουδών (Θετική-Θεωρητική-Τεχνολογική) είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Σ.Ν. και των επιπέδων της κατεύθυνσης σπουδών (Mean=3.82, 3.95 και 3.77 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Σ.Ν. ως προς την κατεύθυνση σπουδών [$F(0.77)=1.57, p=0.21$].

Πίνακας 22: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην κλίμακα Σ.Ν. και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θετική	22	3.82	.59	.12	3.56	4.08	2.52	4.85
Θεωρητική	36	3.95	.50	.08	3.78	4.12	2.12	4.88
Τεχνολογική	60	3.77	.45	.06	3.65	3.88	2.45	4.73
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.83	.50	.05	3.74	3.92	2.12	4.88



6.3.4.2 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.60$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα κατεύθυνση σπουδών (Θετική-Θεωρητική-Τεχνολογική). Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της *Αντίληψης Συναισθημάτων* και των επιπέδων της κατεύθυνσης σπουδών (Mean=3.59, 3.81 και 3.55 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Αντίληψης Συναισθημάτων ως προς την κατεύθυνση σπουδών [$F(1.59)=2.84, p=0.06$], ωστόσο από τις τιμές των μέσων όρων διαφαίνεται τάση των μαθητών της θεωρητικής κατεύθυνσης να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα έναντι των μαθητών της θετικής και της τεχνολογικής κατεύθυνσης.

Πίνακας 23: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα *Αντίληψη Συναισθημάτων* και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θετική	22	3.59	.53	.11	3.36	3.82	2.80	4.50
Θεωρητική	36	3.80	.50	.08	3.64	3.98	2.70	4.90
Τεχνολογική	60	3.55	.54	.07	3.41	3.69	2.20	4.60
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.63	.54	.05	3.54	3.73	2.20	4.90



6.3.4.3 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.05$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα κατεύθυνση σπουδών (Θετική-Θεωρητική-Τεχνολογική). Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Διαχείρισης Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και των επιπέδων της κατεύθυνσης σπουδών (Mean=3.66, 3.71 και 3.74 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείρισης Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς την κατεύθυνση σπουδών [$F(0.09)=0.11$, $p=0.89$].

Πίνακας 24: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θετική	22	3.66	.73	.16	3.34	3.99	2.56	4.89
Θεωρητική	36	3.71	.74	.12	3.46	3.96	1.56	5.00
Τεχνολογική	60	3.74	.52	.07	3.60	3.87	2.11	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.71	.63	.06	3.60	3.83	1.56	5.00



6.3.4.4 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.66$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα κατεύθυνση σπουδών (Θετική-Θεωρητική-Τεχνολογική). Διαφοροποίηση παρατηρείται στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Διαχείρισης Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και των επιπέδων της κατεύθυνσης σπουδών (Mean=3.82, 3.91 και 3.59 αντίστοιχα).

Πίνακας 25: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θετική	22	3.82	.57	.12	3.56	4.07	2.38	4.88
Θεωρητική	36	3.91	.54	.09	3.72	4.09	1.88	4.75
Τεχνολογική	60	3.59	.55	.07	3.45	3.73	2.38	4.50
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.73	.56	.05	3.63	3.83	1.88	4.88

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείρισης Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς την κατεύθυνση σπουδών [$F(2,47)=4.09$, $p=0.019$].

Επειδή παρατηρήθηκαν διαφορές και ο υπό εξέταση παράγοντας κατεύθυνση σπουδών είχε πάνω από δύο επίπεδα, εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffe και τη μέθοδο LSD, όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 26, 27.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μέθοδο LSD, η οποία επιβεβαιώνεται και από τη μέθοδο Scheffe, διακρίνεται η ακόλουθη στατιστικά σημαντική διαφορά: Οι μαθητές, οι οποίοι επιλέγουν τη Θεωρητική κατεύ-



θυση παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (3.91) στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* από τους μαθητές που επιλέγουν την Τεχνολογική κατεύθυνση (Mean=3.59, $p=0.007$), εύρημα που υποδεικνύει ότι διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων.

Πίνακας 26: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Scheffe για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΜΕΘΟΔΟΣ	(Α) ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	(Β) ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Scheffe	Θετική	Θεωρητική	-.09	.15	.84
		Τεχνολογική	.23	.14	.25
	Θεωρητική	Θετική	.08	.15	.84
		Τεχνολογική	.32(*)	.12	.03
	Τεχνολογική	Θετική	-.23	.14	.25
		Θεωρητική	-.32(*)	.12	.03

Πίνακας 27: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο LSD για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΜΕΘΟΔΟΣ	(Α) ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	(Β) ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
LSD	Θετική	Θεωρητική	-.089	.15	.555
		Τεχνολογική	.23	.14	.098
	Θεωρητική	Θετική	.089	.15	.555
		Τεχνολογική	.32(*)	.12	.007
	Τεχνολογική	Θετική	-.23	.14	.098
		Θεωρητική	-.32(*)	.12	.007

* Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται η πιθανότητα $p=0.05$.



6.3.4.5 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.31$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα κατεύθυνση σπουδών (Θετική-Θεωρητική-Τεχνολογική). Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των δύο κατηγοριών, της Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων και των επιπέδων της κατεύθυνσης σπουδών (Mean=3.83, 4.03 και 3.89 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς την κατεύθυνση σπουδών [$F(0.65)=0.91, p=0.40$].

Πίνακας 28: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων και τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Θετική	22	3.83	.74	.16	3.50	4.16	1.83	5.00
Θεωρητική	36	4.03	.58	.10	3.83	4.22	2.17	4.83
Τεχνολογική	60	3.89	.55	.07	3.74	4.03	2.50	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.92	.60	.05	3.81	4.03	1.83	5.00



6.3.5 Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

6.3.5.1 Διαφοροποίηση της κλίμακα Σ.Ν. ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.30$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των διαφόρων κατηγοριών του παράγοντα επάγγελμα πατέρα είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών Συναισθηματική Νοημοσύνη και επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (Mean=3.74, 3.98, 3.81 και 3.89 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς το επάγγελμα του πατέρα [$F(0.27)=0.36, p=0.78$].

Πίνακας 29: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην κλίμακα Σ.Ν. και τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	MEAN	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Οικιακά-Άνεργοι	4	3.74	.18	.09	3.45	4.03
Αγρότες-Εργάτες	7	3.98	.65	.25	3.37	4.58
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	87	3.81	.49	.05	3.71	3.92
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	20	3.89	.51	.11	3.65	4.13
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.83	.50	.05	3.74	3.92



6.3.5.2 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.62$) προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα επάγγελμα πατέρα είναι ίσες. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών Αντίληψη Συναισθημάτων και επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (Mean=3.45, 3.89, 3.60 και 3.75 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς το επάγγελμα του πατέρα [$F(1.00)=1.16, p=0.33$].

Πίνακας 30: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Αντίληψη Συναισθημάτων και τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					Οικιακά-Άνεργοι	4		
Αγρότες-Εργάτες	7	3.89	.70	.26	3.24	4.53	2.60	4.80
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	87	3.60	.53	.06	3.48	3.71	2.20	4.90
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	20	3.75	.53	.12	3.51	4.00	2.20	4.70
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.63	.54	.05	3.54	3.73	2.20	4.90



6.3.5.3 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.42$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα επάγγελμα πατέρα. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (Mean= 4.00, 4.03, 3.69 και 3.64 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς το επάγγελμα του πατέρα [$F(1,18)=0.99, p=0.40$].

Πίνακας 31: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό και τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Άνεργοι	4	4.00	.33	.16	3.48	4.52	3.56	4.33
Αγρότες-Εργάτες	7	4.03	.49	.18	3.58	4.48	3.22	4.56
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	87	3.69	.63	.07	3.56	3.83	1.56	5.00
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	20	3.64	.72	.16	3.30	3.98	2.11	4.89
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.71	.63	.06	3.60	3.83	1.56	5.00



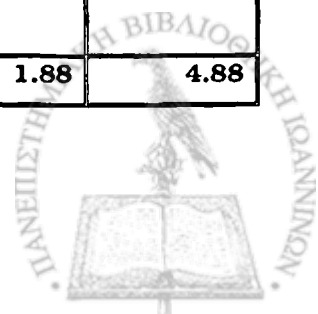
6.3.5.4 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.30$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα *επάγγελμα πατέρα*. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* και την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (Mean= 3.34, 3.61, 3.75 και 3.77 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως *δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς το επάγγελμα του πατέρα* [$F(1.18)=0.99, p=0.40$].

Πίνακας 32: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην **υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους** και τη μεταβλητή **επάγγελμα πατέρα**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Άνεργοι	4	3.34	.26	.13	2.93	3.75	3.13	3.63
Αγρότες-Εργάτες	7	3.61	.78	.30	2.88	4.33	2.38	4.63
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	87	3.75	.55	.06	3.63	3.86	1.88	4.88
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	20	3.77	.57	.13	3.51	4.04	2.38	4.75
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.73	.56	.05	3.63	3.83	1.88	4.88



6.3.5.5 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.35$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα *επάγγελμα πατέρα*. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων* και την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα (Mean=3.79, 3.98, 3.88 και 4.09 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως *δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς το επάγγελμα του πατέρα* [$F(0.81)=0.75, p=0.53$].

Πίνακας 33: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην **υποκλίμακα Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων** και τη μεταβλητή **επάγγελμα πατέρα**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					Οικιακά-Άνεργοι	4		
Αγρότες-Εργάτες	7	3.98	.79	.30	3.24	4.71	2.83	4.83
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	87	3.88	.62	.07	3.75	4.01	1.83	5.00
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικειρηματίες	20	4.09	.45	.10	3.88	4.30	3.33	5.00
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.92	.60	.05	3.81	4.03	1.83	5.00



6.3.6 Διαφοροποίηση της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

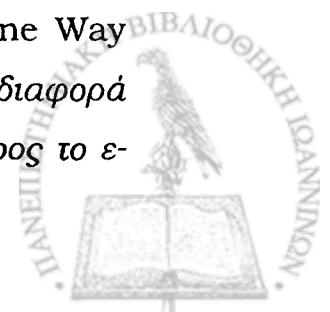
6.3.6.1 Διαφοροποίηση της κλίμακας Σ.Ν. ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.12$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα *επάγγελμα μητέρας*. Παρατηρείται διαφοροποίηση στους μέσους όρους των κατηγοριών *Συναισθηματική Νοημοσύνη* και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας (Mean= 4.01, 3.21, 3.75 και 3.90 αντίστοιχα).

Πίνακας 34: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην **κλίμακα Σ.Ν.** και τη μεταβλητή **επάγγελμα μητέρας**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Άνεργες	36	4.01	.47	.08	3.85	4.17	3.00	4.88
Αγρότισσες-Εργάτριες	2	3.21	.51	.36	1.41	7.83	2.85	3.58
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	68	3.75	.51	.06	3.62	3.87	2.12	4.64
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	12	3.90	.23	.07	3.75	4.04	3.33	4.18
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.83	.50	.05	3.74	3.92	2.12	4.88

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει επομένως πως *υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς το ε-*



πάγγελμα της μητέρας [$F(2,41)=3.46, p=0.019$].

Επειδή παρατηρήθηκαν διαφορές και ο υπό εξέταση παράγοντας *επάγγελμα μητέρας* είχε πάνω από δύο επίπεδα, εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffe και τη μέθοδο LSD, όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 35, 36.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μέθοδο LSD, η οποία επιβεβαιώθηκε από τη μέθοδο Scheffe, διακρίνονται οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές: α) Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά, παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (4.01) στην κλίμακα Σ.Ν. από εκείνους τους μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι αγρότισσες ή εργάτριες (Mean=3.21 και $p=0.025$) και επομένως έχουν υψηλότερη Σ.Ν. β) Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά, παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (4.01) στην κλίμακα Σ.Ν. από ό,τι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες) ή και συνταξιούχοι (Mean=3.75, $p=0.010$) και επομένως έχουν υψηλότερη Σ.Ν.



Πίνακας 35: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Scheffe για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην κλίμακα Σ.Ν. και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

ΜΕΘΟΔΟΣ	(I) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	(J) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Scheffe	Οικιακά-Άνεργες	Αγρότισσες-Εργάτριες	.80	.35	.166
		Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.26	.10	.084
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες) - Επικερηματίες	.11	.16	.920
	Αγρότισσες-Εργάτριες	Οικιακά-Άνεργες	-.80	.35	.166
		Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	-.54	.35	.494
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικερηματίες	-.68	.37	.332
	Υπάλληλοι (δημόσιοι - ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	Οικιακά-Άνεργες	-.26	.10	.084
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.54	.35	.494
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικερηματίες	-.15	.15	.814
	Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικερηματίες	Οικιακά-Άνεργοι	-.11	.16	.920
		Αγρότες-Εργάτες	.68	.37	.332
		Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.15	.15	.814



Πίνακας 36: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο LSD για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην κλίμακα Σ.Ν. και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

ΜΕΘΟΔΟΣ	Ι) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΙΙ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
LSD	Οικιακά-Άνεργες	Αγρότισσες-Εργάτριες	.797(*)	.35	.025
		Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.26(*)	.10	.010
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικειρηματίες	.113	.16	.484
	Αγρότισσες-Εργάτριες	Οικιακά-Άνεργοι	-.80(*)	.35	.025
		Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	-.54	.35	.123
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικειρηματίες	-.68	.37	.066
	Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	Οικιακά-Άνεργες	-.26(*)	.10	.010
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.54	.35	.123
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικειρηματίες	-.15	.16	.333
	Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επικειρηματίες	Οικιακά-Άνεργες	-.11	.16	.484
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.68	.37	.066
		Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.15	.15	.333

* Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται η πιθανότητα $p=0.05$.



6.3.6.2 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.17$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων των διαφόρων επιπέδων του παράγοντα επάγγελμα μητέρας. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους των κατηγοριών Αντίληψη Συναισθημάτων και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας (Mean=3.79, 2.95, 3.56 και 3.67 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων ως προς το επάγγελμα της μητέρας [$F(2,18)=2.62$, $p=0.054$], διαφαίνεται, ωστόσο, τάση των μαθητών των οποίων οι μητέρες είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά, να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα.

Πίνακας 37: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Αντίληψη Συναισθημάτων και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Άνεργες	36	3.79	.55	.09	3.61	3.98	2.60	4.90
Αγρότισσες-Εργάτριες	2	2.95	.49	.35	1.50	7.40	2.60	3.30
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	68	3.56	.55	.07	3.43	3.70	2.20	4.70
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	12	3.67	.30	.08	3.49	3.86	3.00	4.10
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.63	.54	.05	3.54	3.73	2.20	4.90



6.3.6.3 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.57$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα *επάγγελμα μητέρας*. Δεν παρατηρούνται διαφορές στους μέσους-όρους των κατηγοριών *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό* και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας (Mean= 3.94, 3.39, 3.63 και 3.56 αντίστοιχα).

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει πως *δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς το επάγγελμα της μητέρας* [$F(2,81)=2.43, p=0.069$], αδρομερώς, ωστόσο, σκιαγραφείται τάση των μαθητών των οποίων οι μητέρες είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά, να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους.

Πίνακας 38: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην **υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό** και τη μεταβλητή **επάγγελμα μητέρας**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Άνεργες	36	3.94	.59	.10	3.74	4.14	2.56	5.00
Αγρότισσες-Εργάτριες	2	3.39	.24	.17	1.27	5.51	3.22	3.56
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	68	3.63	.65	.08	3.47	3.79	1.56	4.89
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	12	3.56	.52	.15	3.24	3.89	2.56	4.22
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.71	.63	.06	3.60	3.83	1.56	5.00

6.3.6.4 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

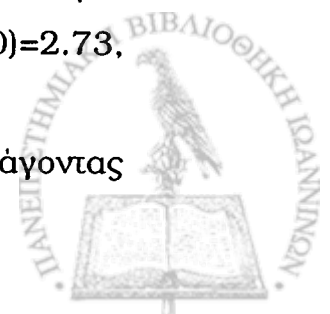
Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.25$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα επάγγελμα μητέρας. Παρατηρείται διαφοροποίηση στους μέσους όρους των κατηγοριών Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας (Mean= 3.86, 2.94, 3.66 και 3.87 αντίστοιχα).

Πίνακας 39: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Ανεργες	36	3.86	.56	.09	3.67	4.05	2.88	4.88
Αγρότισσες-Εργάτριες	2	2.94	.79	.56	4.21	10.08	2.38	3.50
Υπάλληλοι (δημόσιοι-ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	68	3.66	.57	.07	3.52	3.79	1.88	4.63
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	12	3.87	.37	.11	3.64	4.11	2.88	4.25
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.73	.56	.05	3.63	3.83	1.88	4.88

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει επομένως πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς το επάγγελμα της μητέρας [$F(2,50)=2.73$, $p=0.047$].

Επειδή παρατηρήθηκαν διαφορές και ο υπό εξέταση παράγοντας



επάγγελμα μητέρας είχε πάνω από δύο επίπεδα, εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffe και τη μέθοδο LSD, όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 40, 41.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μέθοδο LSD, διακρίνονται οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές: α) Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά, παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (3,86) στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* από τους μαθητές που οι μητέρες τους είναι αγρότισσες ή εργάτριες (Mean=2.94 και $p=0.023$), εύρημα που υποδεικνύει ότι διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων. β) Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι αγρότισσες ή εργάτριες, παρουσιάζουν μικρότερη μέση τιμή (2.93) στην υποκλίμακα *Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους* από ό,τι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι υπάλληλοι (επιστήμονες), ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες) ή επιχειρηματίες (Mean=3.87, $p=0.028$), εύρημα που υποδεικνύει ότι δεν διαχειρίζονται τόσο καλά τα συναισθήματα των άλλων. Επιπροσθέτως, η κατηγορία αυτή των μαθητών παρουσιάζει περιορισμένη ικανότητα στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους στην υποκλίμακα αυτή είναι κάτω από τη μέση τιμή (3) της πενταβάθμιας υποκλίμακας.



Πίνακας 40: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Scheffe για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

ΜΕΘΟΔΟΣ	(I) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	(J) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Scheffe	Οικιακά-Άνεργες	Αγρότισσες-Εργάτριες	.92	.40	.157
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.20	.11	.360
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.014	.18	1.000
	Αγρότισσες-Εργάτριες	Οικιακά-Άνεργες	-.92	.40	.157
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	-.72	.40	.353
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.94	.42	.182
	Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	Οικιακά-Άνεργες	-.21	.11	.360
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.72	.40	.353
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.22	.17	.660
	Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	Οικιακά-Άνεργες	.014	.18	1.000
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.94	.42	.182
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.22	.17	.660



Πίνακας 41: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο LSD για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

ΜΕΘΟΔΟΣ	(I) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	(J) ΔΙΑΓΡΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
LSD	Οικιακά-Άνεργες	Αγρότισσες-Εργάτριες	.92(*)	.40	.023
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.20	.11	.074
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.01	.18	.940
	Αγρότισσες-Εργάτριες	Οικιακά-Άνεργες	-.92(*)	.40	.023
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	-.72	.40	.072
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.94(*)	.42	.028
	Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	Οικιακά-Άνεργες	-.20	.11	.074
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.72	.40	.072
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.22	.17	.208
	Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	Οικιακά-Άνεργες	.014	.18	.940
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.94(*)	.42	.028
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.22	.17	.208

* Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται η πιθανότητα $p=0.05$.



6.3.6.5 Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

Από τον έλεγχο του test Levene ($p=0.06$) προέκυψε ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων στα διάφορα επίπεδα του παράγοντα *επάγγελμα μητέρας*. Παρατηρείται διαφοροποίηση στους μέσους όρους των κατηγοριών *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων* και τις τέσσερις κατηγορίες της επαγγελματικής κατάστασης της μητέρας (Mean= 4.06, 3.33, 3.81 και 4.19 αντίστοιχα).

Πίνακας 42: Διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην **υποκλίμακα Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων** και τη μεταβλητή **επάγγελμα μητέρας**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Οικιακά-Άνεργες	36	4.06	.52	.09	3.88	4.24	3.00	5.00
Αγρότισσες-Εργάτριες	2	3.33	.24	.17	1.21	5.45	3.17	3.50
Υπάλληλοι (δημόσιοι - ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	68	3.81	.65	.08	3.66	3.97	1.83	4.83
Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επαγγελματίες	12	4.19	.32	.10	3.99	4.39	3.50	4.50
ΣΥΝΟΛΟ	118	3.92	.60	.05	3.81	4.03	1.83	5.00

Από την ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One Way ANOVA), προκύπτει επομένως πως *υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς το επάγγελμα της μητέρας* [$F(3.07)=3.00, p=0.033$].

Επειδή παρατηρήθηκαν διαφορές και ο υπό εξέταση παράγοντας *επάγγελμα μητέρας* είχε πάνω από δύο επίπεδα, εφαρμόστηκαν πολλα-



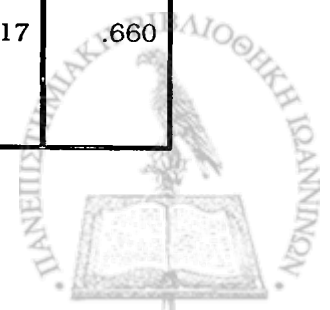
πλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffe και τη μέθοδο LSD, όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 43, 44.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μέθοδο LSD, διακρίνεται η εξής στατιστικά σημαντική διαφορά: Οι μαθητές των οποίων οι μητέρες ασχολούνται με τα οικιακά ή είναι άνεργες παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (4.06) στην υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων* από εκείνους τους μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες) ή και συνταξιούχοι (Mean=3.81, $p=0.04$), εύρημα που υποδεικνύει ότι χρησιμοποιούν καλύτερα τα συναισθήματα.



Πίνακας 43: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Scheffe για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων και τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

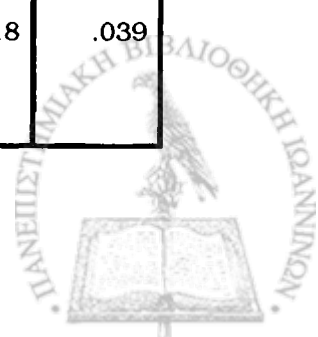
ΜΕΘΟΔΟΣ	(I) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	(J) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Scheffe	Οικιακά-Άνεργες	Αγρότισσες-Εργάτριες	.92	.40	.157
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.20	.11	.360
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.014	.18	1.000
	Αγρότισσες-Εργάτριες	Οικιακά-Άνεργες	-.92	.40	.157
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	-.72	.40	.353
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.94	.42	.182
	Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	Οικιακά-Άνεργες	-.20	.11	.360
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.72	.40	.353
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.22	.17	.660
	Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	Οικιακά-Άνεργες	.01	.18	1.000
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.94	.42	.182
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.22	.17	.660



Πίνακας 44: Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο LSD για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων* και τη μεταβλητή *επάγγελμα μητέρας*

ΜΕΘΟΔΟΣ	(Ι) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	(J) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
LSD	Οικιακά-Άνεργες	Αγρότισσες-Εργάτριες	.73	.43	.089
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.25(*)	.12	.043
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.13	.19	.491
	Αγρότισσες-Εργάτριες	Οικιακά-Άνεργες	-.73	.42	.089
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	-.48	.42	.254
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.86	.45	.056
	Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	Οικιακά-Άνεργες	-.25(*)	.12	.043
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.480	.42	.254
		Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	-.38(*)	.18	.039
	Υπάλληλοι (επιστήμονες)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (επιστήμονες)-Επιχειρηματίες	Οικιακά-Άνεργες	.13	.19	.491
		Αγρότισσες-Εργάτριες	.86	.45	.056
		Υπάλληλοι (δημόσιοι -ιδιωτικοί)-Ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες)-Συνταξιούχοι	.38(*)	.18	.039

* Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται η πιθανότητα $p=0.05$.



Συμπερασματικά, από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε η ύπαρξη διαφορών της μέσης τιμής της γενικής κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της ως προς ορισμένες μεταβλητές, απεικονίζεται σχηματικά στον παρακάτω συνοπτικό πίνακα συγκρίσεων.

Πίνακας 45: Πίνακας συγκρίσεων των διαφορών της μέσης τιμής της κλίμακας Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της ως προς ορισμένες μεταβλητές

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΦΥΛΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ
ΚΛΙΜΑΚΑ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ					
Συναισθηματική Νοημοσύνη					✓
Αντίληψη Συναισθημάτων					
Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό					
Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους		✓	✓		✓
Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων					✓



ИЗВЕСТИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ
Выпуск 1998 года
№ 1
С. 1-10

ВВЕДЕНИЕ
В настоящей работе рассматриваются вопросы теории дифференциальных уравнений. В частности, рассматриваются вопросы существования и единственности решений дифференциальных уравнений в банаховом пространстве. Приводятся основные теоремы и доказательства.

1. Постановка задачи. Пусть X — банахово пространство, U — открытое подмножество X . Пусть $f: U \rightarrow X$ — непрерывная функция. Рассмотрим дифференциальное уравнение $x'(t) = f(x(t))$. Пусть $x_0 \in U$. Тогда существует единственное решение $x(t)$ уравнения, удовлетворяющее условию $x(0) = x_0$.



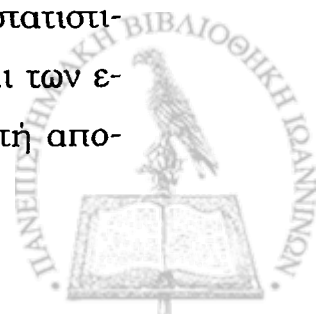
ΕΝΟΤΗΤΑ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διερεύνηση της σχέσης της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της ως προς τη σχολική επίδοση των μαθητών της Β' τάξης του Λυκείου αποτέλεσε το έρεισμα για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, καθώς η αναδεικνυόμενη πιθανότητα ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ίσως συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών με τη συμπερίληψη βελτιωτικών στρατηγικών ενίσχυσης του παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παράλληλα, εξετάστηκε η διαφοροποίηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης αναφορικά με τις σταθερές μεταβλητές φύλο, κατεύθυνση σπουδών και επαγγελματική κατάσταση των γονέων.

Συμπληρωματικά, διενεργήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας του ψυχομετρικού εργαλείου εκτίμησης της Σ.Ν. για δείγμα ($N=118$), από τον οποίο προέκυψε υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.88$) για την κλίμακα της Σ.Ν., ικανοποιητικός βαθμός αξιοπιστίας ($\alpha=0.63-0.76$) των τριών πρώτων υποκλιμάκων της και σχετικά χαμηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=0.59$) στην υποκλίμακα *Χρησιμοποίηση συναισθημάτων*, διαπίστωση που συνάδει και με τα αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας της κλίμακας ($\alpha=0.84-0.90$) αντίστοιχων ερευνών, όπως περιγράφηκε σε προηγούμενη ενότητα.

Από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση των αρχικών τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων μας (Q_1, Q_2, Q_3, Q_4). Αναλυτικότερα, από τον στατιστικό έλεγχο του ερωτήματος για την ύπαρξη διαφορών της Σ.Ν. και των επιμέρους διαστάσεων της ως προς τη σχολική επίδοση, όπως αυτή απο-



τυπώθηκε μέσω του καταγραφόμενου Μ.Ο. βαθμολογίας κατά το Α' τετράμηνο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της αυτο-αναφερόμενης Σ.Ν., των διαστάσεων της και της σχολικής επίδοσης. Αντίστοιχα εμπειρικά δεδομένα (Rossen & Kranzler, 2009· Tok & Morali, 2009· Alumran et al., 2008· Mavroveli et al., 2008· Woitaszewski & Aalsma, 2004· Newsome et al., 2000) λειτουργούν επικυρωτικά ως προς το συγκεκριμένο εύρημα, ωστόσο η γενίκευση είναι επισφαλής δεδομένης της ασάφειας και της «διγλωσσίας» των εμφανόντων αποτελεσμάτων σε ανάλογες εμπειρικές διαδικασίες διεθνώς (Amelang & Sreinmayr, 2006· Bastian et al., 2005· Πλατσίδου, 2005· Parker et al., 2004· Petrides et al., 2004a, 2004b· Ashkanasy & Daborough, 2003· Barchard, 2003· Brackett & Mayer, 2003· Lam & Kirby, 2003· Halberstadt & Hall, 1980), οι οποίες συνηγορούν στην ύπαρξη ασήμαντης, χαμηλής ($r=0.20$ έως $r=0.25$) ή και ανύπαρκτης στατιστικής σημαντικότητας των δύο μεταβλητών, ιδιαίτερα όταν αξιολογούνται με ψυχομετρικά εργαλεία εκτίμησης της νοητικής ικανότητας ή διαφορετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας.

Αντιφατικές αλλά περισσότερο αναμενόμενες, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ως προς τα προηγηθέντα, είναι οι εκτιμήσεις αρκετών ερευνητών (Di Fabio & Pallazzeschi, 2009· Downey et al., 2008· Erdogdu & Kenarli, 2008· Humprey et al., 2007· Mestre et al., 2006· Parker et al., 2006· Di Fabio et al., 2005· Lyons et al., 2005· Williams, 2004· Jaeger, 2003· Bar-On, 2003, 1997· O'Connor & Little, 2003· Vela, 2003· Fannin, 2002· Mayer et al., 2002· Stottlemeyer, 2002· Van der Zee et al., 2002· Izard et al. 2001· Aronson, 2000· Goleman, 1995· Schutte et al., 1998· Elias et al, 1997· Pasi, 1997· Salovey & Sluyter, 1997· Swart, 1996), οι οποίοι συγκλίνουν στην εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προγνωστικού δείκτη της σχολικής επιτυχίας⁵², όπως και οι αρκετά περιορισμένες ελληνικές έρευνες (Τσιγκού-

52. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Aronson (2000), πως η συναισθηματική



νη, 2009· Δαρόπουλος, 2006), που επιδεικνύουν υψηλό βαθμό συσχέτισης ($r=0.48$, $r=0.50$ αντίστοιχα) των διερευνόμενων μεταβλητών.

Η παρατηρούμενη αμφισημία που εμφιλοχωρεί στην ερμηνευτική δυνατότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών (της Σ.Ν. και της σχολικής επίδοσης), οφείλεται πιθανότατα στην ύπαρξη πρόσθετων προσδιοριστικών παραγόντων συμμεταβλητότητας, όπως είναι η εφαρμογή διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων για την αξιολόγηση της αντιληπτής ή της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, η ηλικιακή προέλευση του δείγματος, η οριοθέτηση της σχολικής επίδοσης βάσει της συνολικής βαθμολογίας ή της βαθμολογίας σε συγκεκριμένα μαθήματα, λόγοι για τους οποίους θα καθίστατο απλουστευτική η γενική αναγνώριση διαφοροποιημένων ή μη τάσεων.

Με προσεγγιστική διάθεση των επιμέρους προσδιοριστικών παραγόντων διαφοροποίησης των διαφορετικών ευρημάτων, διαπιστώνεται γενικά πως η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα θεωρείται σημαντική ως προς την αναγνώριση και πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης (Bar-On, 2003, 1997· Salovey & Sluyter, 1997· Swart, 1996) ενώ θετική συσχέτιση (άλλοτε χαμηλή ή μέτρια), ενυπάρχει και στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (Τσιγκούνη, 2009· Bar-On, 2007· Δαρόπουλος 2006· Πλατσίδου 2005α· Zeidner et al. 2005· Parker et al., 2004· Petrides et al., 2004a· Jaeger, 2003· O'Connor & Little, 2003· Schutte et al., 1998). Η συγκεκριμένη θεώρηση, ωστόσο, είναι ελεγχόμενη ένεκα της εφαρμογής διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα [ικανότητας (ability), επίδοσης (performance), μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα (trait) και μικτά (mixed) μοντέλα]] και συνεπώς εκτιμούν διαφορετικούς τύπους συναισθηματικής νοημοσύνης προσδιορίζοντας κα-

νοημοσύνη (EQ) και η ακαδημαϊκή ευφυΐα (academic intelligence) διαφοροποιούνται ποιοτικά και επομένως η σχολική επίδοση είναι προβλέψιμη από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Βλ. Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Worth, σ. 102.



τά τρόπο αλλότριο το περιεχόμενο της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής⁵³. Εμφαντική, εξάλλου, ως προς την αμφιλογία της εφαρμογής ποικίλων τεχνικών εκτίμησης και διαφοροποίησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς άλλους εξαρτημένους παράγοντες, όπως η σχολική επίδοση, είναι η διαπίστωση που αφορά στην ανάπτυξη νέων μεθοδολογικών εργαλείων, στην αναθεώρηση –ύστερα από διαρκείς πειραματικούς ελέγχους της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας τους– ή και στη σημαντική βελτίωση όσων ήδη έτυχαν εμπειρικής εφαρμογής.

Συνακόλουθα, η δοκιμασία των εργαλείων σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από εκείνα βάσει των οποίων αρχικά σχεδιάστηκαν, επιδέχεται αντιρρήσεις ως προς την αυστηρή τήρηση της μεθοδολογίας που υπαγορεύεται όχι μόνο από τη μετάφρασή τους αλλά και την προσαρμογή και στάθμισή τους στους εξεταζόμενους, κατά περίπτωση, πληθυσμούς.

Εμβαθύνοντας στις λεπτομέρειες της σχέσης συναισθηματικής νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης, διαφαίνεται θετική ή και χαμηλή στατιστικά σημαντική συσχέτιση, όταν το δείγμα είναι φοιτητές (Parker et al., 2004· Ashkanasy & Dasborough, 2003· Brackett & Mayer, 2003· Lam & Kirby, 2003), η σχέση όμως δεν επιβεβαιώνεται όταν το δείγμα είναι μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου (Alumran et al., 2008· Petrides et al., 2004· Warwick et al., 2004), όπως αποτυπώθηκε και στην έρευνά μας, ως αποτέλεσμα, πιθανότατα, της γνωστικής ωριμότητας των ενήλικων φοιτητών έναντι των εφήβων (Mayer et al., 1999). Στην εξελικτική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως αναπτυσσόμενης ικανότητας ή χαρακτηριστικού, συνηγορούν και άλλοι ερευνητές (Di Fabio et Pallazzeschi, 2008· Petrides et al., 2007· Bar-On 2005· Day & Carroll, 2004· Nikolau & Tsaousis, 2002· Carstensen et al., 2000· Höpfl & Linstead, 1997· Cooper, 1997· Martinez, 1997· Steiner, 1997· Goleman,

53. Χαρακτηριστικός είναι ο ισχυρισμός των Petrides & Furnham (2000) πως ο ρόλος των ψυχομετρικών εργαλείων είναι σημαντικότερος απ' ό,τι η ίδια η θεωρία για τον καθορισμό των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης.



1995), άποψη, η οποία προσηπικυρώνεται λαμβανομένου υπόψη, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την έκφραση προσωπικών εκτιμήσεων, ότι οι έφηβοι ευρισκόμενοι σε αναπτυξιακή φάση δεν έχουν διαμορφώσει επαρκή κριτήρια αξιολόγησης συγκριτικά με τους ενήλικες, των οποίων οι εκτιμήσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους έχουν μορφοποιηθεί και σταθεροποιηθεί.

Οι έφηβοι, στη μετάβασή τους από την παιδική ηλικία σε μια διαφορετική φάση, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονες βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές, καλούνται να δομήσουν την *ταυτότητά* τους κατά τρόπο συμβατό με την αντίστοιχη των ενηλίκων (Erickson, 1968) και να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι. Οι αυτο-περιγραφές τους, με την πρόσκτηση της τυπικής νόησης (Inhelder & Piaget, 1958), διευρύνονται εν σχέσει με την παιδική ηλικία (Harter, 1990) και οι εκτιμήσεις τους είναι περισσότερο διαφοροποιημένες, όχι, όμως, αποκρυσταλλωμένες, δεδομένης της εμφάνισης «πολλών εαυτών» σε διαφορετικά πλαίσια, κατά την περιγραφή του εαυτού (Harter, 1986), ως αποτέλεσμα της έλλειψης διαφοροποίησης ανάμεσα στις σκέψεις των ίδιων και στις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων⁵⁴ (Salkind, 112003). Η απαρτίωση των «αντιφατικών εαυτών» και η συγκρότηση σαφούς και ενιαίας εσωτερικής εικόνας επιτυγχάνεται προοδευτικά, κατά τη μετάβαση των νέων από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή (Harter & Monsour, 1992), όταν κατά τεκμήριο, αποκτούν τη γνώση και την εμπειρία για ακριβέστερες αξιολογήσεις στάσεων και συμπεριφορών (Πλαττίδου & Μεταλλίδου, 2003).

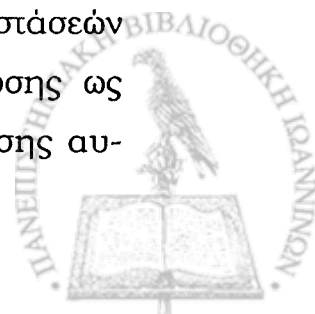
Στην εκδίπλωση της ανάλυσης των υπό διερεύνηση μεταβλητών (της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης) δεν παρατηρείται ομογνωμοσύνη στη θεώρηση της αξιολόγησης της σχολικής

54. Την αδυναμία των εφήβων να διαφοροποιήσουν τις δικές τους σκέψεις από τις σκέψεις των άλλων, ο Elkind (1974) ονόμασε *κατάκτηση της σκέψης* λόγω της διαγραφόμενης τάσης τους για αυτοπροσδιορισμό ανάλογα με τη γνώμη που νομίζουν ότι έχουν οι άλλοι για τους ίδιους.



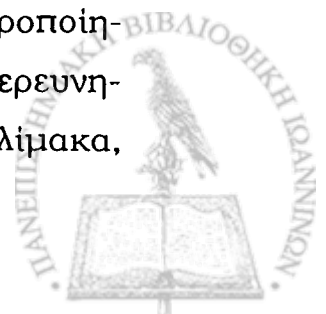
επίδοσης, καθώς σε συγκεκριμένες έρευνες (Πλατσιδίου 2005α· O'Connor & Little 2003· Van der Zee et al. 2002· Schutte et al., 1998) εξετάζεται η γενική βαθμολογία προηγούμενου ή τρέχοντος έτους ή εξαμήνου, ενώ οι Petrides et al. (2004a), παραλλήλως με την ισχυρή θετική συσχέτιση ως προς τη γενική βαθμολογία, κατέγραψαν τη διαφοροποίηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη σχολική επίδοση, ανάλογα με τα μαθήματα, επισημαίνοντας στατιστικά σημαντική σχέση για το μάθημα της γλώσσας, όχι όμως και για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Από αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες προσδιορίζουν τη σχολική επίδοση βάσει της βαθμολογίας σε συγκεκριμένα μαθήματα, συνήθως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες ή ιστορία (Λουκά, 2009· Mavrouveli et al., 2008· Δαρόπουλος, 2006· Mayer, 2000) προκύπτει μέτρια θετική συσχέτιση ή μηδενική (Mavrouveli et al., 2008, Petrides et al., 2004a, Petrides et al., 2004· Parker et al., 2004), ωστόσο τα συμπεράσματα που προκύπτουν δύνανται να περιοριστούν στη διαπίστωση πως οι μαθητές που είχαν υψηλή ή αντιστοίχως χαμηλή εκτίμηση για τη Σ.Ν. τους, παρουσίαζαν υψηλή ή χαμηλή βαθμολογία μόνο στα εξεταζόμενα μαθήματα και όχι στο σύνολο της βαθμολογίας τους. Ως εκ τούτου, η σύγκριση είναι δυνατόν να αφορά ομοειδείς έρευνες, με όλους τους περιορισμούς, βέβαια, αναφορικά με την ηλικιακή προέλευση του δείγματος και την, κατά περίπτωση, εφαρμογή διαφορετικού ψυχομετρικού εργαλείου, η αξιοποίησή τους ωστόσο κρίνεται σημαντική για τη διερεύνηση της συνάφειας της συναισθηματικής νοημοσύνης με άλλες διαστάσεις της γνωστικής νοημοσύνης, όπως είναι οι λεκτικές ικανότητες ή η ικανότητα για αναλογικούς-παραγωγικούς συλλογισμούς.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των επιμέρους προσδιοριστικών παραγόντων για την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις μεταβλητές της Σ.Ν. και της σχολικής επίδοσης κρίνεται αναγκαία η διάκριση μεταξύ της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεών της, αν δηλαδή υφίσταται διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ή κάποια διάσταση αυ-



τής. Για την Πλατσίδου (2005a) και τους Mayer et al. (2002), τα άτομα που παρουσιάζονται ικανά ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων, τείνουν να έχουν και υψηλότερη σχολική επίδοση, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Zeidner et al. (2003) και μάλιστα τη διευρύνουν με τη διαπίστωση πρόσθετης θετικής συσχέτισης με τη διάσταση της αντίληψης των συναισθημάτων, όπως και οι Mayer et al. (2004). Οι Parker et al. (2004) υπερθεματίζουν για τη σχολιαζόμενη συνάφεια, σε ό,τι όμως αφορά διαστάσεις μόνον της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η ικανότητα προσαρμογής, διαχείρισης του άγχους και οι ενδοπροσωπικές ικανότητες. Σημαντική θετική συσχέτιση παρουσιάζει η σχολική επίδοση με τις υποκλίμακες της αντίληψης των συναισθημάτων και της διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων και στην έρευνα της Τσιγκούνη (2009), ενώ στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια διαφαίνεται μόνο μία τάση συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με την υποκλίμακα της αντίληψης των συναισθημάτων χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Συνοπτικά, όταν διαπιστώνεται η ύπαρξη διαφοροποιήσεων, παρατηρείται στις υποκλίμακες της αντίληψης και διαχείρισης των συναισθημάτων, επειδή όμως οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην ενήλικη ζωή και λιγότερες αφορούν στην παιδική ή εφηβική ηλικία, η εικόνα παραμένει ασαφής αν δεν συνυπολογιστούν όλες οι παράμετροι –που αναλύθηκαν– και επιπλέον αν δεν συσχετιστεί η παρουσία και άλλων παραγόντων που δυνητικά σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, όπως είναι η σχολική πρακτική, η επιρροή της οικογένειας, η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων, η ύπαρξη πιθανής ψυχοπαθολογίας, συνιστώσες, η εξέταση των οποίων δεν συμπεριλαμβάνεται στη στοχοθεσία της δεδομένης έρευνας.

Το ερευνητικό ερώτημα (Q₂) εστιάζει στη διερεύνηση της διαφοροποίησης ή μη στους μέσους όρους των τιμών της γενικής κλίμακας της Σ.Ν. και των υποκλιμάκων της και στο φύλο. Η ανάδειξη αδιαφοροποιητών τάσεων για αγόρια και κορίτσια απαντά αρνητικά στο οικείο ερευνητικό ερώτημα σε ό,τι αφορά την κλίμακα της Σ.Ν., στην υποκλίμακα,



όμως, της διαχείρισης των συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους, τα κορίτσια διαφοροποιούνται από τα αγόρια, καθώς διαφαίνεται ότι έχουν την ικανότητα καλύτερης διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων έναντι των αγοριών.

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν και παραπάνω, είναι ίσως προφανής η ύπαρξη επιπρόσθετων παραγόντων⁵⁵ στο ερμηνευτικό μας εγχείρημα, οι οποίοι οφείλουν να αξιολογηθούν και στην περίπτωση της διαφοροποίησης ή μη της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών: η ηλικία των συμμετεχόντων (οι πιθανές διαφορές είναι δυνατόν να μην επιβεβαιώνονται σε δείγμα ενήλικων ή εφήβων ή και αντίστροφα), η χρήση διαφορετικού ψυχομετρικού εργαλείου (τα αποτελέσματα πιθανότατα να διαφέρουν έστω και μεταξύ δύο φαινομενικά ομοιογενών –ως προς τα ποσοτικά τους χαρακτηριστικά– πληθυσμών, αν χρησιμοποιούνται διαφορετικές μεθοδολογικές τεχνικές), ο υπό εξέταση τύπος της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντικειμενική ή αντιληπτή) και, εν κατακλείδι, η διάκριση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τις διαστάσεις της (η ύπαρξη διαφορών στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ίσως να μην αφορά και τις επιμέρους διαστάσεις της).

Με έμφαση, επομένως, σε δείγμα εφήβων, από διαφορετικές εμπειρικές διαδικασίες παρατηρείται πως για τη συνολική Σ.Ν. δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Πλατσίδου, 2005β· Charbonneau & Nikol, 2002). Σε ό,τι αφορά τη συσχέτιση της Σ.Ν. και των επιμέρους υποκλιμάκων με το φύλο, τα ευρήματά μας υποστηρίζονται μερικώς από την Τσιγκούνη (2009), στην έρευνα της οποίας δεν επισημάνθηκαν, ομοίως, διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα κορίτσια αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τα συναισθήματα συγκριτικά με τα αγόρια, αλλά και από τους Alumran et al. (2008), σύμφωνα με τους οποίους οι έφηβες διαφοροποιούνται από τα ομήλικα

55. Βλ. και παραπάνω, όπου αναλύονται οι πρόσθετοι προσδιοριστικοί παράγοντες για την ύπαρξη πιθανών διαφορών ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση.

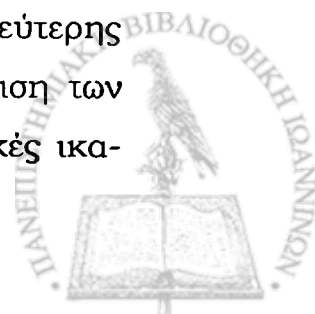


τους αγόρια μόνον σε ό,τι αφορά τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τις διαπροσωπικές τους ικανότητες· στο σύνολο της Σ.Ν. και των επιμέρους υποκλιμάκων δεν διακρίνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια.

Σύστοιχες προς τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, αλλά σε δείγμα φοιτητών, είναι οι ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις των Brackett & Mayer (2003), οι οποίοι, χορηγώντας τρεις διαφορετικές κλίμακες εκτίμησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, μία για την αξιολόγηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης (MSCEIT) και δύο (EQ-i και SREIT) για τις προσωπικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων, επεσήμαναν την υπεροχή των γυναικών στη γενική αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ από τα αποτελέσματα των δύο άλλων κλιμάκων, δεν προέκυψε διαφοροποίηση των ανδρών και των γυναικών στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη Σ.Ν. τους.

Κατ' αντιστοιχία είναι οι παραδοχές των Dawda & Hart (2000) και Bar-On et al. (1997, 2000) περί μη διαφοροποίησης των φύλων σχετικά με τη γενική Σ.Ν. και ύπαρξης θετικής συσχέτισης σε τρεις μόνο από τις δεκαπέντε υποκλίμακες του EQ-i test. Οι Bar-On et al. (1997, 2000) παρατήρησαν υπεροχή των ανδρών στις υποκλίμακες της ανθεκτικότητας στο άγχος και του ελέγχου των παρορμήσεων, ενώ οι γυναίκες υπερείχαν αντίστοιχα στην υποκλίμακα των διαπροσωπικών σχέσεων. Εναλλακτικά, οι Dawda & Hart (2000) διέκριναν, σε αντίστοιχες υποκλίμακες, πως οι άνδρες είναι περισσότεροι ανεξάρτητοι και αισιόδοξοι, ενώ οι γυναίκες επιδεικνύουν υψηλότερη κοινωνική υπευθυνότητα.

Ενισχυτική προς τα προαναφερθέντα είναι η διαπίστωση (Platsidou, 2010 και Livingstone et Day, 2005), επίσης σε ενήλικο πληθυσμό, πως δεν υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στις προσωπικές εκτιμήσεις για την αντίληψη των συναισθημάτων, τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και τη χρησιμοποίησή τους, ενώ τα ευρήματα της δεύτερης έρευνας υποδεικνύουν ότι οι γυναίκες υπερτερούν στη διαχείριση των συναισθημάτων άλλων ατόμων και, αντίστοιχα, στις διαπροσωπικές ικα-



νότητες. Ομοίως, σε δείγμα φοιτητών οι Sánchez-Ruiz et al. (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων, παρά μόνο σε ό,τι αφορά τον αυτοέλεγχο, όπου οι άνδρες υπερτερούν. Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούνται και στην έρευνα σε φοιτητικό πληθυσμό των Petrides & Furnham (2000), όπου, εκτός από την υπεροχή των γυναικών στις κοινωνικές δεξιότητες, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων στις εκτιμήσεις τους για τη συνολική Σ.Ν. τους αλλά και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Ερευνητική επίσης δοκιμασία σε παιδικό πληθυσμό (Mavroveli et al., 2008) συντείνει στην επιβεβαίωση της μη θετικής συσχέτισης των προσωπικών εκτιμήσεων αγοριών και κοριτσιών για τη Σ.Ν. τους.

Ως προς την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, η έρευνα της Πλατσίδου (2005α) συνάδει με το εύρημα της παρούσας έρευνας, δεδομένου ότι, παρά την μικρή υπεροχή των έφηβων κοριτσιών στη συνολική βαθμολογία, η διαφορά δεν χαρακτηρίζεται στατιστικά σημαντική.

Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, της εκτίμησης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά σε ενήλικο πληθυσμό, οι Kafetsios (2004) και Livingstone & Day (2005) δεν διαπιστώνουν διαφοροποίηση ως προς τα φύλα, παρά μόνο στην υποκλίμακα της αντίληψης των συναισθημάτων.

Συγκεφαλαιώνοντας τα πορίσματα των προαναφερθεισών εμπειρικών διαδικασιών που έχουν κοινή συνισταμένη τη μη διαφοροποίηση των φύλων ως προς τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (αντιληπτή ή αντικειμενική) και επικυρώνουν συνεπώς τα ευρήματά μας, παρατηρούμε πως, όταν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις επιμέρους υποκλίμακες, συνίστανται στην υπεροχή των κοριτσιών (ή και γυναικών) στην αντίληψη των συναισθημάτων, την ικανότητα διαχείρισής τους σε ό,τι αφορά τους άλλους και τη γενικότερη ικανότητά τους να ελίσσονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Με σαφή την τάση της μη διαφοροποίηση της γενικής Σ.Ν. μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, θα διαπιστώναμε, με ιδιαίτερη ικανοποίηση, πως



διαφαίνεται η άρση του βιολογικού ντετερμινισμού⁵⁶ (Sayers, 1987), της γενετικά δηλαδή προκαθορισμένης συμπεριφοράς των φύλων, άποψη που για αιώνες υπαγόρευε τον «προσήκοντα» τρόπο διάκρισης και ανατροφής των δύο φύλων. Τα αγόρια εμφανίζονται το ίδιο ευαίσθητα με τα κορίτσια στην κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων τους δεδομένου ότι, εν κατακλείδι, δέχονται την ίδια εκπαίδευση, σε ίδιου τύπου σχολεία και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν εξίσου τις ψυχοσυναισθηματικές τους ικανότητες, ανεξάρτητα από το φύλο (Chisholm, 1994). Η απορρέουσα, όμως, εικόνα εφήβων που εκδηλώνονται συναισθηματικά και αυτο-αναφέρονται καθ' όμοιο τρόπο, εγείρει αμφιβολίες, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προσωπικές εκτιμήσεις, περί επιλογής απαντήσεων κατά τρόπο που θα αντιμετωπισθεί ευνοϊκά από τους άλλους, κατά το πρότυπο του κοινωνικά επιθυμητού (social desirability) (Haghighat, 2007· Stocké, 2007· Stocké & Hunkler, 2007). Μια τέτοια τάση κινητοποιείται από την επιθυμία των συμμετεχόντων για πρόκληση ενδιαφέροντος ή αυτο-εξαπάτηση (Paulhus, 2003), με απώτερο στόχο να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί από τους άλλους ή να ενισχύσουν την αυτοαντίληψή τους και να συντηρήσουν μια θετική αυτο-εικόνα.

Στο ερμηνευτικό μας σχήμα για την ύπαρξη διαφορών στις προαναφερθείσες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, συμπεριλαμβάνεται, ίσως, η δομημένη από την παιδική, ήδη, ηλικία ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων των γυναικών και η αναμενόμενη υποταγή-συμμόρφωσή τους, ως αποτέλεσμα της αναπαραγωγής των στερεοτυπικών διαφορών μεταξύ των φύλων (Kafetsios, 2004). Τα κορίτσια στην εφηβεία κοινωνικοποιούνται με τρόπο ώστε να δίνουν έμφαση στα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις απ' ό,τι τα συνομήλικά τους αγόρια

56. «Βιολογικό ντετερμινισμό» ονομάζει συνοπτικά η Sayers (1987) τις βιολογικές θεωρίες (φονζιανολισμό-λειτουργισμό και κοινωνιοβιολογία), οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές των φύλων ως αποτέλεσμα γενετικής κληρονομιάς. Βλ. εκτενώς, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων», στο: Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου. (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 41-60.



(Crosnoe et al., 2008), τα οποία όπως παρατηρήθηκε (Bussey & Bandura, 1984) υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που συνδέονται με το φύλο τους και απορρίπτουν κάθε συμπεριφορά συμβατή με το αντίθετο φύλο, πιθανότατα λόγω της πίεσης που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον για μη παρέκκλιση από την τυπική για το φύλο τους στάση (Maccoby & Jacklin, 1974). Ο συγκεκριμένος τρόπος κοινωνικοποίησης των κοριτσιών σε συνδυασμό με την έκδηλη βιολογική και συναισθηματική τους ωριμότητα (Bursik & Martin, 2006), τους επιτρέπει να αναπτύσσουν υψηλότερες δεξιότητες ενσυναίσθησης, να κατανοούν δηλαδή και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων ατόμων, και να συναισθάνονται ό,τι βιώνουν οι άλλοι (Charbonneau & Nikol, 2002· Τριλίβα & Ρούσση, 2000· Davies & Franzoi, 1991· Mehrabian et al., 1988). Η ενσυναίσθηση τους προσδίδει περισσότερη δημοτικότητα και μεγαλύτερη εξωστρέφεια (Goleman, 1995) και, σε συνάρτηση με την τάση τους για αυτο-αποκάλυψη, παρουσιάζουν υπευθυνότητα ως συνομητρίες (Andersen et al., 1981), κερδίζουν ευκολότερα την εμπιστοσύνη (Dindia et al., 1992) επιδεικνύοντας υψηλότερη συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη στο περιβάλλον τους (Shumaker et al., 1991) και, ως εκ τούτου, διαχειρίζονται ευκολότερα τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.

Η σκιαγράφιση της φυσιογνωμίας των συμμετεχόντων στην ερευνητική μας δοκιμασία συνεχίζεται με το ερώτημα (Q₃) για την ύπαρξη διαφορών της Σ.Ν. ως προς την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών των μαθητών (θεωρητική, θετική, τεχνολογική). Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην υποκλίμακα της διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων απαντά στο ερευνητικό μας ερώτημα σε ό,τι αφορά την οικεία υποκλίμακα. Δεν παρατηρείται, όμως, διαφοροποίηση στη γενική κλίμακα της Σ.Ν. και στις επιμέρους τρεις διαστάσεις της καθώς, όπως εμφανίζεται, οι μαθητές, οι οποίοι επιλέγουν τη θεωρητική κατεύθυνση, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων συγκριτικά με τους μαθητές που παρακολουθούν την τεχνολογική

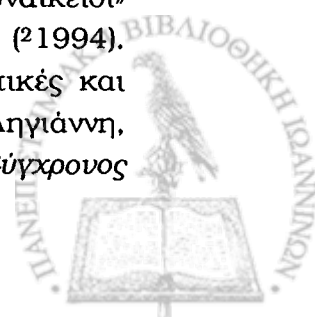


κατεύθυνση σπουδών· ως προς τις άλλες όμως διαστάσεις, προκύπτει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κατεύθυνσης σπουδών, αντιλαμβάνονται, διαχειρίζονται και χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους καθ' όμοιο τρόπο.

Το συγκεκριμένο εύρημα δεν είναι απροσδόκητο καθώς συναρτάται άμεσα με τη διαπίστωση, που περιγράφηκε παραπάνω, πως τα κορίτσια διαχειρίζονται καλύτερα από τα αγόρια τα συναισθήματα των άλλων. Η διαγραφόμενη σχέση ίσως έγκειται, όπως προκύπτει από την ανάγνωση του διμεταβλητού πίνακα συχνοτήτων (στην ενότητα της περιγραφικής στατιστικής), στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των κοριτσιών (28.8%) επιλέγει τη θεωρητική κατεύθυνση σπουδών ενώ η τεχνολογική κατεύθυνση αποτελεί, κατά βάση, αντικείμενο επιλογής των αγοριών (33.1%) και, ως εκ τούτου, επαγωγικά, οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης (πλειοψηφικά, κορίτσια) υπερέχουν από τους μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης (αγόρια, ως προς το μεγαλύτερο ποσοστό) στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων.

Η πλειοψηφική επιλογή των κοριτσιών για τη θεωρητική κατεύθυνση και η αντίστοιχη των αγοριών για την τεχνολογική, στηρίζεται εμπειρικά, καθώς, όπως προκύπτει, τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν πεδία των Κοινωνικών Επιστημών ενώ τα αγόρια των Τεχνικών⁵⁷ (Τουρτού-

57. Στην έρευνά μας, η παρουσία και των κοριτσιών στην τεχνολογική κατεύθυνση με ικανοποιητικό ποσοστό (18.6%) αίρει ως έναν βαθμό τα στερεότυπα άλλων εποχών που αποτελούσαν φενάκη στην επιθυμία επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών, δεδομένου ότι ακόμα και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γινόταν λόγος για εκπαίδευση κοριτσιών «αφισταμένη του φύλου και των προορισμών αυτών». Τα μαθήματα, επίσης, της Άλγεβρας και των Μαθηματικών είχαν καταργηθεί από τη διδασκαλία ή περιορίζονταν οι ώρες τους αφού οι γυναίκες «είναι περισσότερο συναισθηματικές και λιγότερο λογικές και κατά συνέπεια είναι πολύ δύσκολο να καλλιεργηθεί σ' αυτές η πραγματιστική σκέψη», παραλλήλως δε τα Μαθηματικά, η Τεχνική και οι Φυσικές Επιστήμες θεωρούνταν παραδοσιακά «μη γυναικείοι» κλάδοι. Περισσότερα για το θέμα, βλ. εκτενώς, Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (21994). «Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα», στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος*



ρας κ.ά., 2008· Bonnot & Croizet, 2007· Rees et al., 2007· Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001· Trusty et al., 2000· Beyer, 1999· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997· Jones & Smart, 1995· Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994· Μαραγκοδάκη, 1993).

Η συγκέντρωση των κοριτσιών στη θεωρητική κατεύθυνση⁵⁸, η οποία, κατά βάση, περιλαμβάνει μαθήματα γλώσσας, δεν είναι άσχετη με τις αναπτυγμένες λεκτικές ικανότητες των κοριτσιών, τις οποίες από την παιδική ηλικία αναπτύσσουν τα κορίτσια με γρηγορότερους ρυθμούς συγκριτικά με τα αγόρια (Brody & Hall, 1993), με αποτέλεσμα να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία στην περιγραφή των συναισθημάτων τους, να αναγνωρίζουν τις λεκτικές και μη λεκτικές συναισθηματικές ενδείξεις και, ως εκ τούτου, να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, καθώς, σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα (Mayer et al. 1999, 2000a) η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με τις λεκτικές ικανότητες ($r=0.35$ έως $r=0.45$, $p<0.01$).

Η κατεύθυνση σπουδών σε συνάρτηση με τη συναισθηματική νοη-

Προβληματισμός. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 193-207· πρβ. Κελεσίδου, Ε. & Χατζηπαναγιώτου, Β. (1994). «Ο θεσμός της συνεκπαιδευσης. Πραγμάτωση ή ματαίωση προσδοκιών για τα κορίτσια;», στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 209-244. Για έναν γενικότερο προβληματισμό για τη διάκριση των φύλων και το σεξισμό στην εκπαίδευση, βλ. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1994). *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

58. Στην επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών υποκρύπτεται συνήθως η σχολική και επαγγελματική καθοδήγηση των γονέων, και η εμμενής, ενίοτε, «υποστήριξη» τους να ακολουθηθεί συγκεκριμένη κατεύθυνση διότι, πιθανότατα, ανταποκρίνεται περισσότερο στις προσδοκίες και τη μελλοντική εικόνα που έχουν διαμορφώσει για το παιδί τους, σύμφωνα με τα δικά τους παλαιά ή εξελιγμένα, κατά περίπτωση, πρότυπα (Φλουρής, 1983), ενώ και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα επιρροής με την ανάδειξη της σημαντικότητας συγκεκριμένων μαθημάτων έναντι κάποιων άλλων (Κάνιας, 1998). Οποιοσδήποτε, ωστόσο, παράγοντας κρίνεται ικανός να επηρεάσει την επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών των μαθητών, δεν είναι, ίσως, ισχυρότερος από την ατομική βούληση του μαθητή να αξιοποιήσει τα κίνητρα που του παρέχονται για ατομικές επιδόσεις και δραστηριότητες.

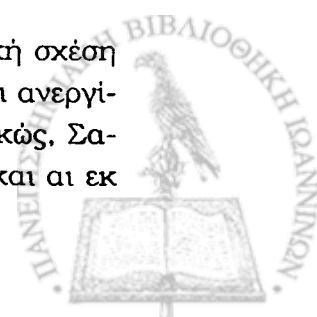


μοσύνη και τις διαστάσεις της δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς και διαπιστώνεται ένδεια ερευνητικών δεδομένων· από μελέτη, ωστόσο, των Pérez & Castejón (2005) σε φοιτητικό πληθυσμό προκύπτει πως οι φοιτητές των θεωρητικών επιστημών έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους φοιτητές των τεχνικών σχολών και κατ' αντιστοιχία, σε έρευνα των Sánchez-Ruiz et al. (2010) παρατηρήθηκε πως οι φοιτητές των Καλών Τεχνών εμφανίζονται με υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και ιδιαίτερα υψηλή συναισθηματικότητα (*emotionality*), ευρήματα που, στο πλαίσιο μιας διασταλτικής ερμηνείας, επιβεβαιώνουν το εύρημα της παρούσας έρευνας, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, με όλους τους περιορισμούς (ηλικιακή προέλευση δείγματος, χορηγούμενο ψυχομετρικό εργαλείο, τύπος εξεταζόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ο.κ.) που συνεπάγεται μια τέτοια ερμηνεία, όπως κατά περίπτωση, αναλύθηκε και παραπάνω.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα (Q4), για τον πιθανό ρόλο του επαγγέλματος των γονέων στη διαμόρφωση της Σ.Ν. και των διαστάσεών της, από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε η ύπαρξη διαφορών της Σ.Ν. ως προς το επάγγελμα της μητέρας και η ύπαρξη διαφοροποίησης των διαστάσεων της Σ.Ν., διαχείριση των συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους και χρησιμοποίηση των συναισθημάτων, ως προς το επάγγελμα της μητέρας. Το επάγγελμα του πατέρα, ωστόσο, δεν φαίνεται να παρουσιάζει διαφορές σε ό,τι αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις των μαθητών για τη Σ.Ν. τους και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα εμπειρικά δεδομένα, οι μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι άνεργες ή ασχολούνται με τα οικιακά⁵⁹ έχουν υψηλότερη Σ.Ν. από τους μαθητές των οποίων οι μητέρες εί-

59. Στην ανεργία των μητέρων δεν υποκρύπτεται απαραίτητα διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης εφόσον ένα χαμηλό εισόδημα (ή και ανεργία), είναι δυνατόν να συνδέεται με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Βλ. σχετικώς, Σαφιλίου-Rothschild, K. (1972). «Η διάρθρωση της οικογενειακής εξουσίας και οι εκ

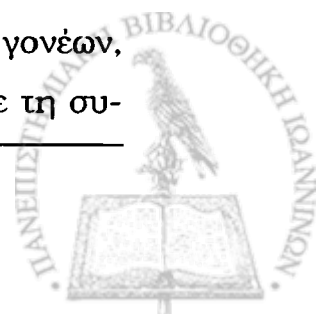


ναι εργάτριες ή αγρότισσες, όπως, επίσης, και από τους μαθητές των οποίων οι μητέρες είναι δημόσιοι-ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες (όχι επιστήμονες) και συνταξιούχοι. Επιπροσθέτως, τα παιδιά των άνεργων ή ασχολούμενων με τα οικιακά μητέρων φαίνεται πως διαθέτουν πιο ανεπτυγμένη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, συγκριτικά με τα παιδιά των εργατριών ή των αγροτισσών. Αντίστοιχα, ικανότερα ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων εμφανίζονται να είναι τα παιδιά των δημοσίων-ιδιωτικών υπαλλήλων, ελεύθερων επαγγελματιών (επιστημόνων) και επιχειρηματιών σε σύγκριση με τα παιδιά των εργατριών ή αγροτισσών. Σε ό,τι αφορά την τελευταία διάσταση της Σ.Ν. που αφορά στη χρησιμοποίηση των συναισθημάτων, τα παιδιά των άνεργων ή ασχολούμενων με τα οικιακά μητέρων παρουσιάζονται με ενισχυμένη την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη τους και, επομένως, επεξεργάζονται καλύτερα τις συναισθηματικές τους πληροφορίες απ' ό,τι τα παιδιά των οποίων η μητέρα είναι δημόσιος-ιδιωτικός υπάλληλος, ελεύθερος επαγγελματίας (επιστημόνων) ή και επιχειρηματίας. Αξίζει, θεωρούμε, η υπόμνηση πως διαφοροποιημένες τάσεις, αλλά όχι στατιστικά σημαντικές, παρατηρούνται και στις δύο ακόμη υποκλίμακες της Σ.Ν.: α) *αντίληψη των συναισθημάτων* και β) *διαχείριση των συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό*, όπου τα παιδιά των άνεργων ή ασχολούμενων με τα οικιακά μητέρων τείνουν να υπερέχουν, καταγράφοντας υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους συγκριτικά με τους μαθητές των οποίων η μητέρα ανήκει στις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες.

Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα, στην παρούσα έρευνα, φαίνεται πως δεν σχετίζεται με τη Σ.Ν. των έφηβων μαθητών και τις επιμέρους υποκλίμακες.

Ο ποιοτικός παράγοντας επαγγελματική κατάσταση των γονέων, δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά ως προς τη διαφοροποίησή του με τη συ-

του γάμου ικανοποιήσεις». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 13, 92-100.



ναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της, με αποτέλεσμα τα εμπειρικά δεδομένα που δύνανται να υποστηρίξουν τα ευρήματά μας να είναι ανεπαρκή. Ο Δαρόπουλος (2006) διαπίστωσε «πώς ο μέσος όρος της Σ.Ν. των παιδιών από υψηλή κοινωνική διαστρωμάτωση, είναι σημαντικά υψηλότερος απ' αυτόν των παιδιών από χαμηλή», χωρίς όμως να διευκρινίζεται αν η «υψηλή κοινωνική διαστρωμάτωση» προσδιορίζεται από το επάγγελμα του πατέρα ή της μητέρας, δεδομένου ότι στην έρευνά του καταγράφηκαν τα επαγγέλματα και των δύο γονέων. Από την ερευνητική εργασία των Harrod & Scheer (2005), εξάλλου, προέκυψε πως το επάγγελμα των γονέων σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων μαθητών που εξέτασαν, διευκρινίζοντας, μάλιστα, πως παρατηρείται αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο προχωρούμε ανοδικά από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Το μορφωτικό επίπεδο (εκπαίδευση) των γονέων υπήρξε αντικείμενο μελέτης δύο επιπλέον ερευνών, τα αποτελέσματα των οποίων δεν μπορούν να συσχετιστούν με την παρούσα έρευνα (επάγγελμα γονέων)⁶⁰, είναι όμως ενδεικτικά μιας διαγραφόμενης τάσης, η οποία διευρυνόμενη θα λειτουργούσε, ίσως, επικουρικά στο εγχείρημα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Κατά τη Χερουβείμ (2007), δεν υπάρχει θετική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη Σ.Ν. και τις διαστάσεις της, ενώ η Τσιγκούνη (2009) επιβεβαιώνει το εύρημα της προηγούμενης έρευνας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα· σε ό,τι, όμως, αφορά τη μητέρα διέκρινε πως το επίπεδο της εκπαίδευσής της αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των προσωπικών εκτιμήσεων των μαθητών για τη γενική Σ.Ν. τους και, επομένως, τα παιδιά των μητέρων πανεπιστημιακής μόρφωσης έχουν υψηλότερη Σ.Ν. από τα παιδιά των μητέρων λυκειακής εκπαίδευσης. Ως προς τις άλλες διαστάσεις της Σ.Ν.

60. Η Μουσούρου (1998) θεωρεί πως οι γυναίκες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες επαγγελματικής απασχόλησης με υψηλό εισόδημα.

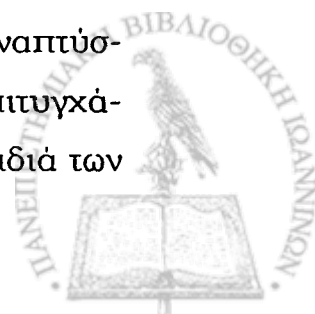


δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση.

Τα περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα σκιαγραφούν τη μητέρα ως το σημαίνον πρόσωπο, η οποία, είτε λόγω του μορφωτικού επιπέδου είτε της επαγγελματικής της κατάστασης, λειτουργεί ενισχυτικά στη διαμόρφωση των προσωπικών εκτιμήσεων των παιδιών για τη συναισθηματικούς νοημοσύνη και τις επιμέρους δεξιότητες που περιλαμβάνει η εννοιολογική της δομή.

Ο ρόλος της μητέρας διαγράφεται σημαντικότερος (Bowlby, 1953, 1951· Josselyn, 1956· Mead, 1962· Wishdom, 1976) στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών συγκριτικά με του πατέρα, η παρουσία του οποίου είναι συμπληρωματική στη δυάδα μητέρας-παιδιού (Τσιάνιης, 1991), εφόσον η σύζυγος-μητέρα, ακόμη και ως εργαζόμενη, εξακολουθεί να είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών (Μουσουρού, 1998· Belsky, 1979), διαδικασία πολυσύνθετη και πολύχρονη που απαιτεί υπευθυνότητα και αφοσίωση, δεδομένου ότι τα «συναισθηματικά μαθήματα» της παιδικής ηλικίας μπορούν να επιδράσουν μόνιμα στην ψυχοσύνθεση του ανθρώπου (Goleman, 1995). Δεν είναι τυχαίο, ως εκ τούτου, πως ο συντονισμός της μητέρας με το παιδί, υπό την έννοια της αφοσίωσης (ή της έλλειψής της) και η φύση της αλληλεπίδρασή τους συντείνει στη δόμηση της ενσυναίσθησης και στην επέκτασή της και σε άλλα άτομα, εκτός της οικογένειας (Roet, 2004). Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης της μητέρας σχετίζεται θετικά με την ενσυναίσθηση των παιδιών της και η συνύπαρξη σταθερού συναισθηματικού δεσμού είναι δυνατόν να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη υψηλής κοινωνικής ικανότητας στα παιδιά κατά την εξέλιξή τους (Marsland & Likavec, 2003).

Η «συναισθηματική αγωγή» και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων είναι εργασία «πλήρους απασχόλησης» (Goleman, 1995). όσο περισσότερη προσοχή και χρόνος προσφέρεται, άλλο τόσο αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση –δεξιότητα διδακτή (Broom, 1991)– και επιτυγχάνεται η συναισθηματική σταθερότητα. Ίσως γι' αυτό το λόγο τα παιδιά των



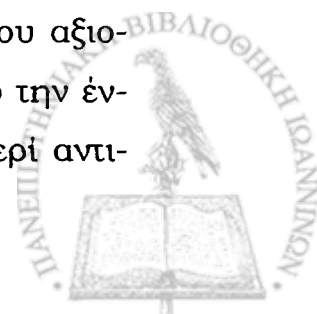
μητέρων που δεν εργάζονται, εκτιμάται ότι έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και επεξεργάζονται ορθότερα τις συναισθηματικές πληροφορίες, συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι εργαζόμενες και, κατ' ανάγκη, ο επιμερισμός του διαθέσιμου χρόνου και της προσοχής τους σε πολλαπλές δραστηριότητες δρα απορρυθμιστικά στην ενυπάρχουσα πρόθεση αυτο-προσφοράς.

7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η κάθε είδους εμπειρική διαδικασία προσδιορίζεται από ένα γενικό κανονιστικό πλαίσιο αρχών, η τήρηση των οποίων καθίσταται δεοντολογικά αναγκαία. Η κριτική προσέγγιση των περιοριστικών στοιχείων δεν αποτελεί μειονέκτημα για την έρευνα, αντιθέτως, η καταγραφή των μεθοδολογικών περιορισμών λειτουργεί ως δείκτης για αντίστοιχες μελλοντικές εμπειρικές διαδικασίες.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα των 118 συμμετεχόντων κρίνεται ικανοποιητικό, περιορισμένο ωστόσο, γεωγραφικά, εφόσον προέρχεται από ένα μόνο γεωγραφικό διαμέρισμα του ελλαδικού χώρου και, αναμφισβήτητα, όχι επαρκές για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, η επικύρωση των οποίων απαιτεί τη συμμετοχή πολυπληθέστερων ομάδων από το σύνολο της ελληνικής περιφέρειας. Η ανάδειξη των διαγραφόμενων τάσεων στην προβληματική της διερευνόμενης επιστημονικής περιοχής αποτελεί το αντισταθμιστικό όφελος που απορρέει από την υλοποίηση της δεδομένης έρευνας.

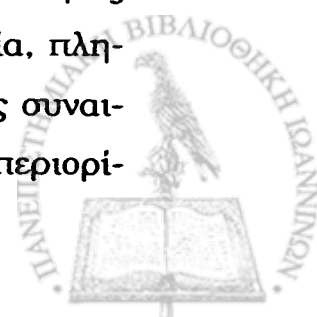
Η, κοινώς παραδεκτή, εννοιολογική σύγχυση για τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία συνίσταται στις υπάρχουσες και συχνά αντικρουόμενες θεωρητικές απόψεις για το είδος της νοημοσύνης που αξιολογείται, δεν προσπελάστηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα, υπό την έννοια της «υιοθέτησης», εφαρμογής και εξέτασης μίας θεωρίας περί αντι-



ληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίς απόπειρες συνδυασμού –σε εμπειρικό επίπεδο– διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων και επομένως μη ομοειδών μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης (ικανότητας, επίδοσης, μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα και μικτά μοντέλα).

Περιοριστικό στοιχείο δύναται να αποτελέσει η εφαρμογή του συγκεκριμένου ψυχομετρικού εργαλείου, του ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς, με τους περιορισμούς που διέπουν όλες τις αντίστοιχες έρευνες. Οι προσωπικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων ίσως αποτυπώνουν τις επιθυμητές κοινωνικές τάσεις και, πιθανότατα, αξιολογούν τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους κατά τη χρονική στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και όχι τη γενικότερη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Lewis, 2005· πρβλ. Goldenberg et al., 2006· Brackett & Mayer 2003· Barrick, & Mount, 1996). Προϋπόθεση για την αυτο-αξιολόγηση είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να έχουν αντίληψη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης –με όλες τις διαγραφόμενες αμφιβολίες για το βαθμό του επικτού– και να έχουν την ικανότητα αντικειμενικής εκτίμησης της συναισθηματικής επίδοσής τους (Rees, 2003· Lind et al., 2002· πρβλ. Paulhus et al., 1998).

Η χρήση ενός ψυχομετρικού εργαλείου για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίς τη συν-εφαρμογή έτερων, οικείων ως προς το διερευνόμενο πεδίο, μεθοδολογικών εργαλείων ή και τεχνικών (π.χ. συνέντευξη), ίσως είναι περιοριστική για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, για την ηλικιακή ομάδα-στόχο της παρούσας έρευνας (έφηβοι), οι συναφείς με τη συναισθηματική νοημοσύνη ψυχομετρικές δοκιμασίες, σταθμισμένες και προσαρμοσμένες σε ελληνικό πληθυσμό, είναι περιορισμένες (BarOn EQ-i: YV, SEIS) και δεν ενέπιπτε στη στοχοθεσία μας να προσαρμόσουμε στο δείγμα μας τον τρόπο χορήγησης και ερμηνείας των ήδη διαθέσιμων ψυχομετρικών διαδικασιών, που όμως έχουν σχεδιασθεί για τη μελέτη διαφορετικού, ως προς την ηλικία, πληθυσμού (Τριλίβα & Ρούσση, 2002). Η αποτύπωση, εξάλλου, της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της συνεντευξιακής διαδικασίας, περιορί-



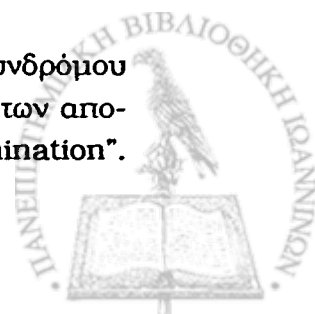
ζει των αριθμό των ερωτώμενων που δύνανται να προσεγγισθούν και έχει σχετικά περιορισμένη συνολική αξιοπιστία (Tuckman, 1972), καθώς ο ερωτώμενος μπορεί εύκολα να υιοθετεί τακτικές αποφυγής όταν δυσανασχετεί από την «απαίτηση» αυτο-αποκαλύψεων (Cicourel, 1964) ή να έχει την τάση να απαντά με συγκεκριμένο τρόπο, ακριβώς επειδή γνωρίζει ότι είναι υποκείμενος σε πειραματική διαδικασία (*σύνδρομο Hawthorne*)⁶¹.

Η αξιολόγηση, τέλος, της σχολικής επίδοσης βάσει του καταγραφόμενου από τους μαθητές μέσου όρου βαθμολογίας τετραμήνου – απουσία εναλλακτικών τρόπων βαθμολογικής αποτύπωσης – αποτελεί έναν επιπρόσθετο μεθοδολογικό περιορισμό, η αναζήτηση, ωστόσο, της αντικειμενικής βαθμολογίας (βάσει ελέγχου επιδόσεων) προσέκρουσε στην «αρχή των προσωπικών δεδομένων», και, επιπλέον, δεν ήταν διαθέσιμο οποιοδήποτε διαφορετικό μέσο (κλίμακα, ερωτηματολόγιο) για την εκτίμηση της σχολικής επίδοσης.

7.2 Προοπτικές για μελλοντική έρευνα

Οι ερευνητικές διαδικασίες για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων και των σύμφυτων ικανοτήτων τους για αντίληψη, διαχείριση και αξιοποίηση των συναισθηματικών πληροφοριών των ίδιων αλλά και του περιβάλλοντος τους, όπως συνάγεται από την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση, βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τον ελληνικό εφηβικό πληθυσμό. Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, κατεγράφησαν και αναλύθηκαν οι προσωπικές εκτιμήσεις των εφήβων για τη συναισθηματική τους επάρκεια καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτή διαπλέκεται και σχετίζεται με τη σχολική συ-

61. Για τις επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί για την επίδραση του συνδρόμου Hawthorne στις πειραματικές διαδικασίες και τη συνακόλουθη ερμηνεία των αποτελεσμάτων βλ. Diaper, G. (1990). "The Hawthorne effect: A fresh examination". *Educational Studies*, 16, 261-267.

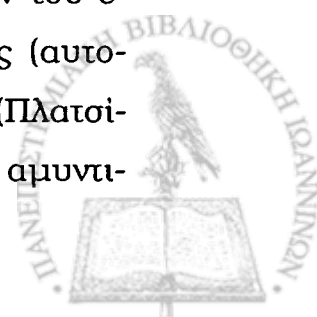


μπεριφορά τους σε επίπεδο επίδοσης, σε συνάρτηση και με δευτερεύοντα ποιοτικά χαρακτηριστικά (φύλο, κατεύθυνση σπουδών και επαγγελματική κατάσταση των γονέων). Συνεπώς, κατ' αυτή την έννοια, ευελπιστούμε πως, με όλους τους προαναφερόμενους περιορισμούς, η έρευνά μας συντείνει, ως έναν βαθμό, στη συμπλήρωση του βιβλιογραφικού ελλείμματος με την ανάδειξη των τάσεων στο πεδίο της εξεταζόμενης προβληματικής.

Η δυνατότητα και η επιστημονική «επιταγή» για περαιτέρω έρευνα, με διαφορετικές μεθοδολογικές συντεταγμένες στον πειραματικό σχεδιασμό, εγγράφεται στη στοχοθεσία κάθε εμπειρικής διαδικασίας, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αφορά στη διερεύνηση αναπτυξιακών χαρακτηριστικών ή ικανοτήτων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή ενός ερευνητικού σχεδίου με τη συμπερίληψη πολυπληθέστερων ή και διαφορετικών, ως προς τη γεωγραφική προέλευση, ομάδων με κοινά όμως χαρακτηριστικά (έφηβοι) προκειμένου να διαπιστωθεί η συν-εξάρτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και από άλλες διαφοροποιημένες ή μη συνιστώσες, όπως η εμπίωση σε αστικά ή μη κέντρα, η κοινωνικοοικονομική προέλευση κτλ., με την υπόνοια ότι από την εξέταση διαφορετικών ομάδων, ίσως διαφοροποιούνται και τα αποτελέσματα για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Sánchez-Ruiz et al., 2010).

Τα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (ικανότητας-ability και μικτά-mixed) και οι διαφορετικοί τύποι της (αντιληπτή, αντικειμενική) υποδεικνύουν τη χρήση διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων για την εκτίμησή της (Gardner, & Qualter, 2010· Freudenthaler & Neubauer, 2005, 2007· Brody, 2004) και, επομένως, θα ήταν υποστηρικτική, για την ολόπλευρη ανάδειξη των αιτιολογικών σχέσεων των διερευνόμενων μεταβλητών, η εφαρμογή, περισσότερων του ενός, ψυχομετρικών εργαλείων, διαφορετικών προς τη δομή τους (αυτοαναφορές, αναφορές άλλων, αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων) (Πλατσίδου, 2010), ώστε να ελέγχεται η ενεργοποίηση συνειδητών ή μη αμυντι-

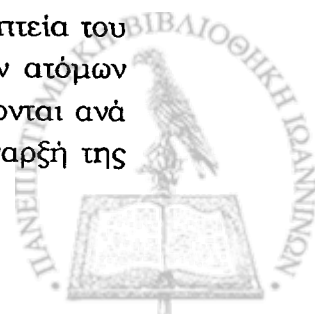


κών στρατηγικών εκ μέρους των συμμετεχόντων. Η συσχέτισή τους, επίσης, με έτερα μεθοδολογικά εργαλεία εκτίμησης συναφών ή διαφοροποιημένων μεταβλητών (π.χ. αυτοεκτίμηση στο σχολικό πλαίσιο, κίνητρα σχολικής μάθησης, άγχος εξετάσεων, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, ταυτότητα του Εγώ, ταυτότητα φύλου στην εφηβεία, προσωπικότητα κτλ.), θα αποκάλυπτε, πιθανότατα, λανθάνουσες συνιστώσες που διαμορφώνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και επηρεάζουν την επίδοση των εφήβων.

Σε μελλοντική έρευνα, στο πλαίσιο της διερεύνησης των συνδέσεων της σχολικής επίδοσης με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, η πιθανή αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την ανίχνευση της γνωστικής τους επάρκειας για τη συγκεκριμένη εννοιολογική δομή, θα λειτουργούσε ενισχυτικά στην ανάδειξη όλων των πτυχών της συμμεταβολής της σχολικής επίδοσης των εφήβων και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Με αντίστοιχη συλλογιστική, η εξέταση και αξιοποίηση πρόσθετων παραγόντων που συσχετίζονται με την επίδοση των εφήβων στο σχολείο, όπως η οικογένειά τους και τα δομικά της χαρακτηριστικά (ύπαρξη αδελφών, ποιότητα σχέσεων/ επικοινωνία, ενθάρρυνση) (Herbert, 1999) παράλληλα με τη μελέτη του κοινωνικού τους δικτύου (συμμαθητές/ φίλοι), θα ολοκλήρωνε, ίσως, την εικόνα για τον ρόλο των φορέων κοινωνικοποίησης (οικογένεια και σχολείο) στη διαμόρφωση του συναισθηματικού τους προφίλ.

Η μελέτη, συμπληρωματικά, του εξελικτικού προτύπου της συναισθηματικής νοημοσύνης, βάσει του σχεδιασμού διαχρονικής έρευνας⁶², θα προσέδιδε διαφορετική ερευνητική διάσταση στον τρόπο με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται σ' όλο το εύρος της ζωής με έμφαση στις αναπτυξιακές μεταβολές που υφίστανται κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

62. Σε εξέλιξη βρίσκεται διαχρονική έρευνα, στην οποία, υπό την εποπτεία του Bar-On και των συνεργατών του, συμμετέχει πολυπληθής ομάδα νεαρών ατόμων (N=23.000), οι οποίοι θα παρακολουθούνται για 25 χρόνια και θα εξετάζονται ανά διετία. Στην παρούσα φάση, η έρευνα βρίσκεται στο 13^ο έτος από την έναρξή της (Πλατσίδου, 2010).



Ερευνητικά αξιοποιήσιμη θα ήταν και η περαιτέρω διερεύνηση των επιμέρους γνωστικών ικανοτήτων των εφήβων, οι οποίες δεν αποτυπώνονται στη σχολική βαθμολογία. Διαστάσεις, άλλωστε, της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αντίληψη των συναισθημάτων, ίσως συνδέονται περισσότερο με τη γνωστική λειτουργία και την αφαιρετική σκέψη, ενώ η διαχείριση των συναισθημάτων είναι πολυσύνθετη διαδικασία, λιγότερο ή μόνο (Roberts et al. 2001) γνωστική, κατά την οποία υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων, των συναισθημάτων και της σκέψης (Mayer, 2000b), και αυτή η αντιπαράθεση είναι ικανή για μελλοντικό επιστάμενο έλεγχο των διαφορετικών ή του ίδιου τύπου νοημοσύνης.

Τέλος, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών με τη συμπερίληψη βελτιωτικών στρατηγικών ενίσχυσης του παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ίσως συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και των στόχων επίτευξης. Η εκπόνηση προγραμμάτων απόκτησης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί καινοτόμα μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης, που παρωθεί τους μαθητές στην αξιολόγηση, ανάλυση και έκφραση των συναισθημάτων (Tucker, 2000), γι' αυτό και είναι σημαντική η ενσωμάτωσή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητά τους μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων που θα «αφορά τόσο στη βραχυπρόθεσμη αλλαγή όσο και στη μακροπρόθεσμη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης» (Πλατσιδίου, 2010· Zeidner et al., 2006).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**I. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο (Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης για το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας)*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Βουτυρά, Α. (2009). *Ο ρόλος της έκφρασης συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια και της συναισθηματικής νοημοσύνης νεαρών ατόμων στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γιαγλής, Γ., Πελτέκης, Α., Πορνάρη, Χ., Παρασκευόπουλος, Ε., Μαντζιαβά, Κ., Ελευθερίου, Μ., Γιαπουτζίδου, Φ., & Αιράς, Ο. (2005). «Προσαρμογή στα Ελληνικά σύντομου ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης». Βιβλίο περιλήψεων 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας (Ιωάννινα, 1-6 Δεκεμβρίου), σ. 215.
- Δαρόπουλος, Α. (2006). «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση». <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=160>.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (2009). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμιτζή, Β. (2009). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων», στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 41-60.



- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2019). «Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: Προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα», στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 193-207.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2010). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτεπάρκειας στην υποκειμενική ευημερία και στην επίδοση μαθητών γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κελεσίδου, Ε., & Χατζηπαναγιώτου, Β. (2019). «Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Πραγμάτωση ή ματαιώση προσδοκιών για τα κορίτσια;», στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 209-244.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1998). *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). «Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνικής στήριξης και ποιότητας ζωής». *Ελευθέρινα, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 1, 129-150.
- Λαμπροπούλου, Β., & Γεωργουλέα, Μ. (1989). «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69.
- Λουκά, Π. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση στη γλώσσα και τα μαθηματικά, μαθητών Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων Εύβοιας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.



- Μεϊμάρης, Μ., & Νικολακόπουλος, Η. (2019). «Στοιχεία Στατιστικής», στο: Β. Φίλιας (γενική εποπτεία) – Π. Παππάς (επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, 289-355.
- Μεϊμάρης, Μ. (2019). «Οι νέες τεχνολογίες στην κοινωνική έρευνα», στο: Β. Φίλιας (γενική εποπτεία) – Π. Παππάς (επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, 455-486.
- Μουσούρου, Α.Μ. (1998). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμοι Α', Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογής στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). «Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2005β). «Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους». *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (2005γ). «Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματικό άγχος σε δασκάλους ειδικής αγωγής». Ανακοίνωση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας «*Η ψυχολογία ανάμεσα στις προ(σ)κλήσεις του σήμερα*». Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, 1-6 Δεκεμβρίου, Ιωάννινα.
- Πλατσίδου, Μ., & Μεταλλίδου, Π. (2003). «Αξιολόγηση ηρωικής συμπεριφοράς και προτιμήσεις προτύπων ρόλου από άτομα ηλικίας 10-19 ετών». *Ψυχολογία*, 10, 556-574.



- Σαφιλίου–Rothschild, K. (1972). «Η διάρθρωση της οικογενειακής εξουσίας και οι εκ του γάμου ικανοποιήσεις». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 13, 92-100.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού», στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τουρτούρας, Χ.Δ., Μπαλή, Ε., & Αλτιντασιώτης, Α. (2008). «Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης». *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 120-137.
- Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). «Θέματα δεοντολογίας στην ψυχολογική αξιολόγηση», στο: Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 43-62.
- Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). «Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης», στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 201-214.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Τσιάντης, Γ. (2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, τχ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιγκούνη, Σ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών σχολικής ηλικίας, δίγλωσσων και μονόγλωσσων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία και η επίδοσή τους*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

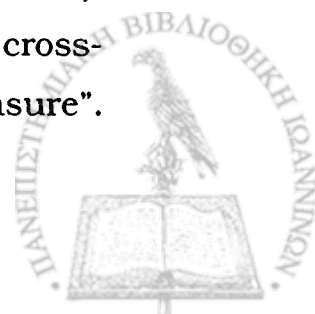


- Φίλιας, Β. (γενική εποπτεία) – Παππάς, Π. (επιμ.) (1996²). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χερουβείμ, Ε. (2007). *Η συναισθηματική νοημοσύνη μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



II. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alumran, J.I.A., & Punamäki, R.-L. (2008). "Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents". *Individual Differences Research*, 6, 104-119.
- Amelang, M., & Steinmayer, R. (2006). "Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria?". *Intelligence*, 34, 459-468.
- Andersen, S.M., & Bem, S.L. (1981). "Sex typing and androgyny in dyadic interaction: individual differences in responsiveness to physical attractiveness". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 74-86.
- Andrew, J., Cooke, M., & Muncer, S.J. (2008). "The relationship between empathy and Machiavellianism: An alternative to empathizing-systemizing theory". *Personality and Individual Differences*, 44, 1203-1211.
- Antonakis, J. (2004). "On why 'emotional intelligence' will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the 'big five': An extension and rejoinder". *Organizational Analysis*, 12, 171-182.
- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Worth.
- Ashkanasy, N.M., & Dasborough, M.T. (2003). "Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching". *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S., & McKenney, D. (2004). "Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure". *Personality and Individual Differences*, 36, 552-562.



- Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Mastoras, S.M. (2010). "Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students". *Australian Journal of Psychology*, 62, 42-50.
- Babcock Gove, Ph. (ed.). (1981). *Webster's third new international dictionary*. G. & C. Merriam (prep.), Cambridge-Massachusetts: Riverside Press.
- Bagby, R.M., Parker, J.D.A., & Taylor, G.J. (1994). "The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure". *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barchard, K.A. (2003). "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?". *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barchard, K.A., & Hakstian, A.R. (2004). "The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables". *Educational and Psychological Measurement*, 64, 437-462.
- Bar-On, R. (2007). "The impact of emotional intelligence on giftedness". *Gifted Education International*, 23, 122-137.
- Bar-On, R. (2005). "The Bar-On model of emotional-social intelligence", in: P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*. *Psicothema*, 18, 13-25.



- Bar-On, R. (2005). "The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties", in: G. Geher (ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2003). "How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?". *Perspective in Education*, 21, 3-13.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2001). "Emotional intelligence and self-actualization", in: J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press, 82-97.
- Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory", in: R. Bar-On, & J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc, 363-388.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1992). "The Development of a Concept and Test of Psychological Well-being". Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven Bar-On.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Tomé, E.P. (2000a). "Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I)". *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R., & Handley, R. (2003b). *The Bar-On EQ-Interview*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.



- Bar-On, R., & Handley, R. (2003c). *The Bar-On EQ-360*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). "The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 164-175.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1996). "Effects of impression management and self-deception on the predictive validity of personality constructs". *Journal of Applied Psychology*, 81, 261-272.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). "Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities". *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1140.
- Baum, K.M., & Nowicki, S. (1998). "Perception of emotion: Measuring decoding accuracy of adult prosodic cues varying in intensity". *Journal of Nonverbal Behaviour*, 22, 89-107.
- Beasley, K. (1987). "The emotional quotient". *British Mensa Magazine*, May, 25.
- Becker, T. (2003). "Is emotional intelligence a viable concept?". *Academy of Management Review*, 28, 192-195.
- Belsky, J. (1979). "Mother-father-infant interaction: A naturalistic observational study". *Developmental Psychology*, 15, 601-607.
- Beyer, S. (1999). "The accuracy of academic gender stereotypes-statistical data included". *Sex Roles*, 40, 787-813.



- Block, J. (1995). "A contrarian view of the five-factor approach to personality description". *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.
- Bonnot, V., & Croizet, J.C. (2007). "Stereotype internalization, math perceptions, and occupational choices of women with counter-stereotypical university majors". *Swiss Journal of Psychology*, 66, 169-178.
- Bowlby, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love*. London: Pelican Books.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence", in: R. Bar-On, & J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc., 343-362.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). "Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). "Relating emotional abilities to social functioning. A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Brody, L.R., & Hall, J.A. (1993). "Gender and Emotion", in: M. Lewis, & J. Haviland (eds.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, 447-460.
- Brody, N. (2004). "What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not". *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.



- Broom, B. (1991). "Building shared meaning: Implications of a relational approach to empathy for teaching intercultural communication". *Communication Education*, 40, 235-249.
- Bursik, K., & Martin, T.A. (2006). "Ego development and adolescent academic achievement". *Journal of Research on Adolescence*, 16, 1-18.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1984). "Influence of gender constancy and social power on sex-linked modelling". *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1292-1302.
- Cakan, M., & Altun., S.A. (2005). "Adaption of an emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes". *Journal of Managerial Psychology*, 18, 788-813.
- Carstensen, L.L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J.R. (2000). "Emotional experience in everyday life across the adult life span". *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 644-655.
- Carr, S.E. (2009). "Emotional intelligence in medical students: does it correlate with selection measures?". *Medical Education*, 43, 1069-1077.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). "Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance". *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- Chan, D.W. (2005). "Self-Perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong". *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI, 47-56.



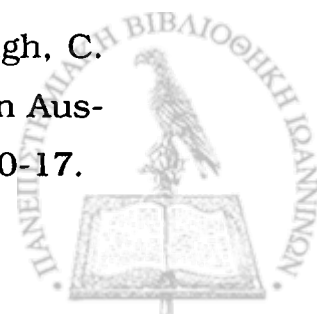
- Chan, D.W. (2005b). "Emotional Intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong". *High Ability Studies*, 16, 163-178.
- Chan, D.W. (2004). "Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong". *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Charbonneau, D., & Nikol, A. (2002). "Emotional intelligence and leadership in adolescents". *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.
- Chen, F.-C., Ku, E.C., Shyr, Y.-H., Chen, F.-H., & Chou, S.-S. (2009). "Job demand, emotional awareness, and job satisfaction in internships: the moderating effect of social support". *Social Behavior and Personality*, 37, 1429-1440.
- Cherniss, C. (2001). "Emotional intelligence and organizational effectiveness", in: C. Cherniss, & D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-26.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Bajgar, J. (2001). "Measuring emotional intelligence in adolescents". *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). "A critical evaluation of the emotional intelligence construct". *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2001b). "Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health". *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cicourel, A.V. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. New York: The Free Press.



- Conte, J.M., & Dean, M.A. (2006). "Can emotional intelligence be measured?", in: K.R. Murphy (ed.), *A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How Can They Be Fixed?*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 59-77.
- Cooper, R.K. (1997). "Applying Emotional Intelligence in the Workplace". *Training and Development*, 51, 31-38.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Cooper, R.K. (1996/1997). *EQ Map*. San Francisco: AIT and Essi Systems.
- Costa, P.T., & McGrae, R.R. (1992). *NEO PI-R. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Cronbach, L. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of tests". *Psychometrika* 16, 287-334.
- Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C., Field, S., Frank, K., & Muller, C. (2008). "Peer group contexts of girls' and boys' academic experience". *Child Development*, 79, 139-155.
- Daus, C.S., & Ashkanasy, N.M. (2003). "Will the real emotional intelligence please stand up? On deconstructing the emotional intelligence 'debate' ". *The Industrial and Organizational Psychologist*, 41, 69-72.
- Davies, M.H., & Franzoi, S.L. (1991). "Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy". *Journal of Research in Personality*, 25, 70-87.
- Davies, M., Stankov, L., & Robert, R.D. (1998). "Emotional Intelligence: In search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.



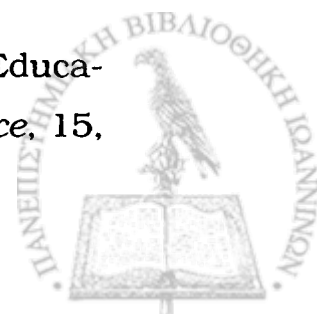
- Dawda, D., & Hart, S.D. (2000). "Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students". *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Day, A.L., & Carroll, S.A. (2004). "Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours". *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Diaper, G. (1990). "The Hawthorne effect: A fresh examination". *Educational Studies*, 16, 261-267.
- Di Fabio, A., & Pallazzeschi, L. (2009). "An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence?". *Personality and Individual Differences*, 40, 581-585.
- Di Fabio, A., & Pallazzeschi, L. (2008). "Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers". *Social Behavior and Personality*, 36, 315-326.
- Di Fabio, A., Giorgi, G., & Pallazzeschi, L. (2005). "Intelligenza emotiva e successo scolastico [=Emotional intelligence and academic achievement]. Paper presented at 7th Congresso Nazionale Orientamento alla scelta: Ricerche formazione, applicazioni, Padova.
- Dindia, K., & Allen, M. (1992). "Sex differences in self-disclosure: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 112, 106-124.
- Downey, L.A., Johnston, P.J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). "Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents". *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). "Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents". *Australian Journal of Psychology*, 60, 10-17.



- Duckworth, A.L., & Seligman, M.E.P. (2005). "Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents". *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Dunkley, J. (1996). *The psychological well-being of coronary heart disease patients before and after an intervention program*. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, South Africa.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). "Why people fail to recognize their own incompetence". *Current Directions in Psychological Science*, 12, 83-87.
- Ediger, M. (1997). *Affective objectives in the science curriculum*. Clearinghouse No. SE060514). Montgomery, AL: Auburn University at Montgomery, School of Education.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., & Greenberg, M.T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association Supervision Curriculum Dev.
- Elkind, D. (1974). *Children and adolescents*. New York: Norton.
- Erdogdu, M.Y., & Kenarli, Ö. (2008). "Duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi [=Relationship between emotional intelligence and academic success]". *Milli Eğitim [=National Education]*, 178, 297-309.
- Erickson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). "Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students". *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.



- Fannin, B.E. (2002). "The contributions of emotional intelligence to academic achievement and production". *Dissertations Abstracts International*, 62, 12-A.
- Freedman, J. (2003). "Key lessons from 35 years of social-emotional education: How Self-Science builds self-awareness, positive relationships, and healthy decision-making". *Perspectives in Education*, 21, 69-80.
- Focquaert, F., Steven, M.S., Wolford, G.L., Colden, A., & Gazzaniga, M.S. (2007). "Empathizing and systemizing cognitive traits in the sciences and humanities". *Personality and Individual Differences*, 43, 619-625.
- Freudenthaler, H.H., & Neubauer, A.C. (2007). "Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance". *Personality and Individual Differences*, 42, 1561-1572.
- Freudenthaler, H.H., & Neubauer, A.C. (2005). "Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities". *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, K.J., & Qualter, P. (2010). "Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures". *Australian Journal of Psychology*, 62, 5-13.
- Gazzard, A. (2002). "Emotional Intelligence, The Witness, and Education". *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*, 15, 20-29.



- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). "The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies". *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Gottfredson, L.S. (1998). "The general intelligence factor". *Scientific American Presents Intelligence*, 9, 24-29.
- Grisham, J.R., Steketee, G., & Frost, R.O. (2008). "Interpersonal problems and emotional intelligence in compulsive hoarding". *Depression and Anxiety*, 25, 63-71.
- Guilford, J.P. (1959). *Personality*. New York: McGraw Hill.
- Haghighat, R. (2007). "A discourse for hope: On defences against despair and suicide in people with schizophrenia", in: M. Pompili et al. (eds.), *Suicide and Schizophrenia*. New York: Nova Publications, 189-213.
- Halberstadt, A.G., & Hall, J.A. (1980). "Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers". *Developmental Psychology*, 16, 564-573.
- Hall, J. A. (1987). "On explaining gender differences: The case of non-verbal communication", in: P. Shaver, & C. Hendrick (eds.), *Sex and gender, volume 7: Review of Personality and Social Psychology*. Beverly Hills: Sage, 177-200.
- Harrod, N.R., & Scheer, S.D. (2005). "An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics". *Adolescence*, 40, 503-215.



- Harter, S. (1990). "Self and identity development", in: S.S. Feldman, & G.R. Elliot (eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1986). "Cognitive-developmental processes in integration of concepts about emotion and the self". *Social Cognition*, 4, 119-151.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). "Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait". *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Heckhausen, M. (1977). "Motive und ihre Entstehung", in: F. Weinert, C. Graumann, H. Heckhausen, & M. Hofer, *Funkkolleg Pädagogische Psychoogie 1*. Frankfurt: Fischer Taschenbucher, 133-171.
- Heldund, J., & Sternberg, R.J. (2000). "Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence", in: R. Bar-On, & J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc., 136-167.
- Holopainen, L., & Savolainen, H. (2005). *Unpublished raw data*. Finland: University of Joensuu and University of Jyväskylä.
- Höpfl, H., & Linstead, S. (1997). "Learning to Feel and Feeling to Learn: Emotion and Learning in Organisations". *Management Learning*, 28, 5-12.
- Horn, A. von, Bäckman, L., Davidsson, T., & Hansen, S. (2010). "Empathizing, systemizing and finger length ratio in a Swedish sample". *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 31-37.
- Humprey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). "Emotional intelligence and education: A critical review". *Educational Psychology*, 27, 235-254.



- Iacobucci, D., & Duhachek, A. (2003). "Advancing alpha: Measuring reliability with confidence". *Journal of Consumer Psychology*, 13, 478-487.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A.J., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). "Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk". *Psychological Sciences*, 12, 18-23.
- Jaeger, A.J. (2003). "Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education". *Research in Higher Education*, 44, 615-639.
- Jaušovec, N., Jaušovec, K., & Gerlic (2001). "Differences in event-related and induced electroencephalography patterns in the theta and alpha frequency bands related to human emotional intelligence". *Neuroscience Letters*, 311, 93-96.
- Josselyn, I.M. (1956). "Cultural forces, motherliness and fatherliness". *American Journal of Orthopsychology*, 26, 264-271.
- Kafetsios, K. (2004). "Attachment and emotion intelligence abilities across the life course". *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Keaten, J., & Kelly, L. (2008). "Emotional intelligence as a mediator of family communication patterns and reticence". *Communication Reports*, 21, 104-116.
- Keele, S.M., & Bell, R.C. (2008). "The factorial validity of emotional intelligence: An unresolved issue". *Personality and Individual Differences*, 44, 487-500.



- LaFrance, M., & Banaji, M. (1992). "Towards a reconsideration of the gender-emotion relationship". *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 178-201.
- Lam, L.T., & Kirby, S.L. (2002). "Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance". *Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.
- Lawrence, E.J., Shaw, P., Baron-Cohen, S., & David, A.S. (2004). "Measuring empathy: Reliability and validity of the empathy quotient". *Psychological Medicine*, 34, 911-924.
- LeCapitaine, J.E. (1999). "Schools as developmental clinics: Overcoming the shadows of three faces". *Education*, 199, 588-598.
- Leuner, B. (1966). "Emotional intelligence and emancipation". *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- Lewis, N.J., Rees, C.E., Hudson, N.J., & Bleakley, A. (2005). "Emotional intelligence in medical education: Measuring the unmeasurable?". *Advances in Health Sciences Education*, 10, 339-355.
- Liau A.K., Liau A.W.L., Teoh G.B.S., & Liau M.T.L. (2003). "The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students". *Journal of Moral Education*, 32, 51-66.
- Lind, D.S., Rekkas, S., Bui, V., Lam, T., Beierle, E., & Copeland, E.M. (2002). "Competency-based student self-assessment on a surgery rotation". *Journal of Surgical Research*, 105, 31-34.
- Livingstone, H.A., & Day, A.L. (2005). "Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence". *Educational and Psychological Measurement*, 65, 851-873.



- Luebbers, S., Downey, L.A., & Stough, C. (2007). "The development of an adolescent measure of EI". *Personality and Individual Differences*, 42, 999-1009.
- Lyons, J.B., & Schneider, T.R. (2005). "The influence of emotional intelligence on performance". *Personality and Individual Differences*, 30, 693-703.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2003). "Psychological assessment of emotional intelligence: a review of self-report and performance based testing". *The International Journal of Organizational Analysis*, 11, 247-274.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Malterer, M.B., Glass, S.J., & Newman, J.P. (2008). "Psychotherapy and trait emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 44, 735-745.
- Marsland, K.W., & Likavec, S.C. (2003). "Maternal emotional intelligence, infant attachment and child socio-emotional competence". Paper presented at the 15th Annual Meeting of the American Psychological Society, Atlanta, GA.
- Martinez, M.N. (1997). "The Smarts that Count". *HR Magazine*, 42, 72-78.
- Matsumono, D. (1993). "Ethnic differences in affect intensity, emotion judgments, display rule attitudes, and self-reported emotional expression in an American sample". *Motivation and Emotion*, 17, 107-123.



- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2007). "Emotional intelligence: Consensus, controversies, and questions", in: G. Matthews, M. Zeidner, & R.D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press, 3-46.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). "Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood". *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). "Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mayer, J.D. (2000). "Emotion, intelligence, emotional, intelligence", in: J.P. Forgas (ed.), *The Handbook of Affect and Social Cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 410-431.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). "Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales", in: R. Baron, & J.D.A., Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc., 320-342.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). "Human abilities: Emotional intelligence". *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). "Emotional intelligence and the identification of emotion". *Intelligence*, 22, 89-113.



- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?", in: P. Salovey, & D.J. Sluter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). "Emotional intelligence: Theory, findings, and implications". *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000b). "Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a standard intelligence", in: R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. New York: Jossey-Bass, 92-117.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000c). "Models of emotional intelligence", in: R. J. Steinberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge Press, 396-420.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0". *Emotions*, 3, 97-105.
- McGrae, R.R. (2000). "Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality", in: R. Bar-On, & J.D.A., Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc, 263-276.
- McGrae, R.R., & John, O.P. (2002). "An introduction to the Five-Factor Model and its applications". *Journal of Personality*, 60, 525-554.
- Mead, M. (1962). *Male and Female*. London: Penguin Books.



- Mehrabian, A., Young, A.L., & Sato, S. (1988). "Emotional empathy and associated individual differences". *Current Psychology Research and Reviews*, 7, 221-240.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). "Emotional intelligence and social and academic adaption to school". *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mikolajczak, M., Petrides, K.V., Luminet, O., & Coumans, N. (2009). "An experimental investigation of the moderating effects of trait emotional intelligence on laboratory-induced stress". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 455-477.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). "Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population". *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.
- Moss, F.A., Hunt, T., Omwake, K.T., & Ronning, M.M. (1927). *Social Intelligence Test*. Washington, DC: Center for Psychological Service.
- Muncer, S.J., & Ling, J. (2006). "Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale". *Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119.
- Murphy, A., & Janeke, H.C. (2009). "The relationship between thinking styles and emotional intelligence: An exploratory study". *South African Journal of Psychology*, 39, 357-375.
- Murphy, K.R., & Sideman, L. (2006). "The two EIs", in: K.R. Murphy (ed.), *A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How Can they be Fixed?*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 37-58.



- Murphy, R.K., & Davidshoefer, O.C. (1991). *Psychological Testing: Principles and Applications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). "Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?". *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Nelson, D.B., & Low, G.R. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nettle, D. (2007). "Empathizing and systemizing: What are they, and what do they contribute to our understanding of psychological sex differences". *British Journal of Psychology Society*, 98, 237-255.
- Neubauer, A.C., & Freudenthaler, H.H. (2005). "Models of emotional intelligence", in: R. Schultz, & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*. Cambridge, MA: Hogrefe, 31-50.
- Newsome, S., Day, A.L., & Catano, V.M. (2000). "Assessing the predictive validity of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Nikolau, I., & Tsaousis, I. (2002). "Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment". *International Journal of Organizational Analysis*, 10, 327-324.
- Nowicki, S.J., & Carton, J. (1993). "The measurement of emotional intensity from facial expressions". *Journal of Social Psychology*, 133, 749-750.
- Nunally, J., & Bernstein, J.C. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.



- O'Connor, R.M.J., & Little, I.S. (2003). "Revising the predictive validity of emotional intelligence: Self-report vs ability-based measures, *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Orbach, S. (1994). *What's really going on here?*. London: Virago.
- Orme, G. (2003). "Emotional intelligence: The cutting edge of interventions in corporate and educational settings". Paper presented on the 296th of May 2003 at the Nexus EQ Conference, Halifax, Nova Scotia, Canada.
- Palmer, B.R., Monacha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). "Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample". *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1211.
- Parker, J.D.A., Hogan, M.J., Eastabrook, J.M., Oke, A., & Wood, L.M. (2006). "Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university". *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S.A. (2004). "Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university". *Personality and Individual Differences*, 36, 163-173.
- Pasi, R.J. (1997). "Success in high school and beyond". *Educational Leadership*, 54, 40-42.
- Paulhus, D., Lysy, D., & Yik, M. (1998). "Self report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests?". *Journal of Personality*, 66, 523-555.
- Paulus, D.L. (2003). "Self-presentation measurement", in: R. Fernandez-Ballesteros (ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage, 858-861.



- Payne, W.L. (1985). "A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire". *Dissertations Abstracts: Int. A: Human, Social Sciences*, 47, 203A.
- Pérez, J.C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2005). "Measuring trait emotional intelligence", in: R. Schulze, & R.D. Roberts (eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber, 124-143.
- Pérez, N., & Castejón, J.L. (2005). "Differences in the emotional intelligence profile in university students from different degrees", in: J. Romay, & R. Garcia (Eds.), *Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1971-1203.
- Petrides, K.V. (2009). *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004a). "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school". *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K.V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004b). "Emotional intelligence". *The Psychologist*, 17, 574-577.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). "Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction". *European Journal of Personality*, 17, 30-57.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15, 425-448.



- Petrides, K.V., & Furnham A. (2000). "Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence". *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V., & Furnham A. (2000b). "On the dimensional structure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). "Trait emotional intelligence", in: G. Matthews, M. Zeidner, & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press, 151-166.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007b). "The location of trait emotional intelligence in personality factor space". *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Pfeiffer, S.I. (2001). "Emotional intelligence: Popular but elusive construct". *Roepers Review*, 23, 138-142.
- Pitterman, H., & Nowicki, S.J. (2004). "A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures: the diagnostic analysis of nonverbal accuracy-2 posture test (DANVA2-POS)". *Genetic, Social and General Psychology. Monographs*, 130, 146-162.
- Platsidou, M. (2010). "Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction". *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Poon Teng Fatt, J., & Chew Keng Howe, I. (2003). "Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for managers". *Journal of Business and Psychology*, 17, 345-367.



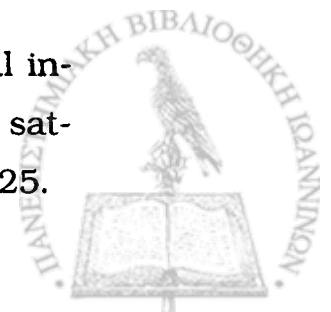
- Rees, A.M., Luzzo, D.A., & Doyle, C. (2007). "Relational personality theory and Holland's typology among women: An exploratory investigation". *Career Development Quarterly*, 55, 194-205.
- Rees, C. (2003). "Self-assessment scores and gender". *Medical Education*, 37, 572.
- Richardson, R. C., & Evans, E. T. (1997). *Social and emotional competence: Motivating cultural responsive education*. Clearinghouse No. PS025638). Montgomery, AL: Auburn University at Montgomery, School of Education.
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matthews, G.M. (2001). "Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence?". Some new data and conclusions". *Emotions*, 1, 196-231.
- Rosenthal, R., Hall, J.A., DiMatteo, M.R., Rogers, P., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: a profile approach to the measurement of individual differences*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Rossen, E., & Kranzler, J.H. (2009). "Incremental validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0 (MSCEIT) after controlling for personality and intelligence". *Journal of Research in Personality*, 43, 60-65.
- Rosette, D., & Ciarrochi, J.V. (2005). "Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness". *Leadership and Organization Development Journal*, 26, 388-399.
- Saarni, C. (2000). "Emotional competence: A developmental perspective", in: R. Bar-On, J.D.A. Parker, & J.D. Mayer (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 68-91.



- Saklofske, D.H., Austin, E.J., & Minski, P. (2003). "Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure". *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2009). "Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways?" *Journal of Youth Adolescence*, DOI 10.1007/s10964-009-9464-2.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). "The science of emotional intelligence". *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990), "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Salski, M., & Cartwright, S. (2003). "Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance". *Stress and Health*, 19, 233-239.
- Sánchez-Ruiz, M.J., Pérez-González, J.C., & Petrides, K.V. (2010). "Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties". *Australian Journal of Psychology*, 62, 51-57.
- Sayers, J. (1983). *Biological Politics*. London: Tavistock.
- Schutte, N.S., & Malouff, J.M. (1999). *Measuring emotional intelligence and related constructs*. New York: Edwin Mellen Press.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Bhullar, N. (2009). "The assessing emotional scale", in: C. Stough, D. Sakloske, & J. Parker (Eds.), *The assessment of emotional intelligence*. New York: Springer Publishing, 119-135.



- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). "Emotional intelligence and interpersonal relations". *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Halle, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). "Development and validation of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Price, I., Walter, S., Burke, G., & Wilkinson, C. (2008). "Person-Situation Interaction in Adaptive Emotional Functioning". *Current Psychology*, 27, 102-111.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). "Characteristic emotional intelligence and emotional well-being". *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schutte, N.S., Manes, R.R., & Malouff, J.M. (2009). "Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being". *Current Psychology*, 28, 21-31.
- Schutte, N.S., Thorsteinsson, E.B., Hine, D.W., Foster, R., Cauchi, A., & Binns, C. (2010). "Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing". *Australian Journal of Psychology*, 62, 14-19.
- Shumaker, S.A., & Hill, D.R. (1991). "Gender differences in social support and physical health". *Health Psychology*, 10, 102-111.
- Sjölund, M., & Gustafsson, H. (2001). "Outcome study of a leadership development assessment and training program based on emotional intelligence". An internal report prepared for the Skanska Management Institute in Stockholm, Sweden.
- Smith, L., Heaven, P.C.L., & Ciarrochi, J. (2008). "Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction". *Personality and Individual Differences*, 44, 1314-1325.



- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence' objectively determined and measured". *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Steinberg, L., & Morris, A.S. (2001). "Adolescent development". *Annual Review Psychology*, 52, 83-110.
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.
- Sternberg, R.J. (1985). "Human intelligence: the model is the message". *Science* 230, 1111-1118.
- Stocké, V. (2007). "The interdependence of determinants for the strength and direction of social desirability bias in racial attitude surveys". *Journal of Official Statistics*, 23, 493-514.
- Stocké, V., & Hunkler, C. (2007). "Measures of desirability beliefs and their validity as indicators for socially desirable responding". *Field Methods*, 19, 313-336.
- Stokes, A. (1994). "Thinking and feeling in music". *Quarterly Journal of Music. Teaching and Learning*, 5, 37-48.
- Stottlemeyer, B.G. (2002). "An examination of emotional intelligence: Its relationship to achievement and the implications for education". *Dissertations Abstracts International*, 63, 573 (UMI No 3043592).
- Streinberger, E.D. (1993). *Improving student achievement*. Virginia: American Association of School Administrators.
- Steiner, D.L., & Norman, G.R. (1995). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press.
- Stys, Y., & Brown S.L. (2004). *A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections*. Research Branch, Correctional Service of Canada.



- Swart, A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance*. Unpublished master's thesis. University of Pretoria, South Africa.
- Tett, R.P., Fox, K.E., & Wang, A. (2005). "Development and validation of a self-report measure of E.I. as a multidimensional trait domain". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.
- Thayer, J.F., & Johnsen, B.H. (2000). "Sex differences in judgment of facial affect: A multi-variate analysis of recognition errors". *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 243-246.
- Thorndike, E.L. (1920). "Intelligence and its uses". *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurnstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tok, S., & Morali, S.L. (2009). "Trait emotional intelligence, the Big-five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates". *Social Behaviour and Personality*, 37, 921-932.
- Trinidad, D.R., Unger, J.B., Chou, C.P., & Johnson, A. (2004). "The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents". *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Trusty, J., Ng, K.M., & Ray, D. (2000). "Choice of Holland's social type college majors for U.S. racial/ethnic groups". *Journal of Career Development*, 27, 49-64.
- Tucker, M.L., Sojka, J.I, Barone, F.J., & McCarthy, A.M., (2000). "Training tomorrow's leaders: enhancing the emotional intelligence of business graduates". *Journal of Education for Business*, 75, 331-337.



- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). "The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five". *European Journal of Personality*, 162, 103-125.
- Van Rooy, D.L., & Viswesvaran, C. (2004). "Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net". *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Vela, R.H., Jr. (2003). "The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students". *Dissertations Abstracts International*, 64, 3978 (UMI No 3111388).
- Vernon, P.E. (1933). "Some characteristics of the good judge of personality". *Journal of Social Psychology*, 5, 42-57.
- Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R., & Weil, L. (2006). "Development of short forms of the Empathy Quotient (EQ-Short) and the Systemizing Quotient (SQ-Short)". *Personality and Individual Differences*, 41, 929-940.
- Walpole, P., †Isaak, C.L., & †Reynders, H.J. (2008). "A comparison of emotional and cognitive intelligences in people with and without temporal lobe epilepsy". *Epilepsia*, 49, 1470-1474.
- Warwick, J., & Nettlebeck, T. (2004). "Emotional intelligence is...?". *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Williams, M. (2004). "Achievement and retention patterns in a predominantly hispanic serving institution of higher education". *Dissertations Abstracts International*, 64, 3978 (UMI No 3150592).



- Wisdom, J. (1976). "The role of the father in the mind of parents in psychoanalytic theory and in the life of the infant". *International Review of Psychoanalysis*, 3, 231-239.
- Woitaszewski, S.A., & Aalsma, M.C. (2004). "The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measures by the multifactor emotional intelligence scale - adolescent version". *Roeper Review*, 27, 25-30.
- Zeidner M., Matthews G., & Roberts R. D. (2006). "Emotional intelligence, coping with stress and adaption", in: J. Ciarrochi, J.P., Forgas, & J.D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life*. New York: Psychology Press, 100-125.
- Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D., & McCann C. (2003). "Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model". *Human Development* 46, 69-96.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). "Can emotional intelligence be schooled? A critical review". *Educational Psychologist*, 37, 215-231.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R.D., (2005). "Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure". *Intelligence*, 33, 369-391.



III. ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Πρόλ., εισαγ., απόδ., Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.
- Chisholm, L. (1994). «Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: Φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης». Μτφρ. Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμιτζή, στο: Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου, (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 285-310.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου-Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. Μτφρ. Άννα Παπασταύρου, επιμ. Ιωάννης Ν. Νέστορος, Χρύσα Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1991). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μτφρ.-επιμ. Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Roet, B. (2004). *Συναισθήματα. Εξερευνώντας τα συναισθήματά μας*. Μτφρ. Γ. Μπαρουξής, επιμ. Ν. Χούνος. Αθήνα: Αλκυών.
- Salkind, N.J. (2003). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Μτφρ. Διομήδης Μαρκουλής. Αθήνα: Πατάκης.



ΕΛΛΗΝΟΑΓΓΛΙΚΟ ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

- A**
- αθροιστική συχνότητα*: cumulative percent
- αισιοδοξία*: optimism
- ακαδημαϊκή ευφυΐα*: academic intelligence
- αναλυτική νοημοσύνη*: analytic intelligence
- αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη*: actual emotional intelligence
- αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη*: perceived emotional intelligence
- αντιληπτικές ικανότητες*: perceptual abilities
- αντίληψη του συναισθήματος*: emotion perception
- απλή τυχαία δειγματοληψία*: simple random sampling
- αυτοαναφορά*: self-report
- αυτοεκπληρούμενη προφητεία*: self-fulfilling prophecy
- αυτοεκτίμηση*: self-esteem
- αυτοέλεγχος*: self-control
- αυτο-παρώθηση*: self-motivation
- B**
- βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη*: experiential emotional intelligence
- Γ**
- γενική διάθεση*: general mood
- γενική ευφυΐα*: general intelligence
- γενικός δείκτης συναισθηματικής ευφυΐας*: general emotional quotient
- γενικός παράγων [νοημοσύνης]*: g factor [of intelligence]
- γνώση*: knowledge
- γνωστική-συναισθηματική ικανότητα*: cognitive-emotional ability
- Δ**
- δείκτης θετικής εντύπωσης*: indicator of positive impression
- δείκτης συναισθηματικής ευφυΐας*: emotional quotient (EQ)
- Δείκτης Συναισθηματικής Ευφυΐας-360 του Bar-On*: Bar-On



- EQ-360
 Δείκτης Συναισθηματικής Ευφυΐας-Συνέντευξη του BarOn: BarOn EQ-Interview
 δεξιότητες: skills
 Διαγνωστική Ανάλυση της μη Λεκτικής Ακρίβειας: Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy
 διαπροσωπική νοημοσύνη: interpersonal intelligence
 διαπροσωπικές ικανότητες: interpersonal abilities
 σχέσεις: relationships
 διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους: managing others' emotions
 διαχείριση συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό: managing own emotions
 διαχείριση του άγχους: stress management
 δημιουργική νοημοσύνη: creative intelligence
 δυναμισμός: assertiveness
- E**
 έκφραση συναισθήματος: emotion expression
 ενδοπροσωπική νοημοσύνη: intrapersonal intelligence
 ενδοπροσωπικές ικανότητες: intrapersonal abilities
 ενσυναίσθηση: empathy
 Ερωτηματολόγιο για τη Μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας: Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i)
 Ερωτηματολόγιο για τη Μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας του Bar-On: Νεανική Έκδοση: Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version
 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Επάρκειας 360: Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360)
 Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα: Trait Emotional Intelligence Questionnaire
 εσωτερική συνέπεια: internal consistency
 ετεροαναφορές ή αναφορές τριτών: degree tests
 ευελιξία του εγώ: flexibility of ego
 ευζωία: well-being
 ευτυχία: happiness



Θ

θεωρία της γενικής νοημοσύνης:
theory of general intelligence
θεωρία του *g* [για τη νοημοσύνη]:
theory of *g*

Κ

κατανόηση του συναισθήματος:
understanding of emotion
κατηγορικός: nominal
Κλίμακα Εκτίμησης Συναισθημά-
των: Assessing Emotional
Scale
Κλίμακα Ικανότητας: Ability Test
Κλίμακα Συναισθηματικής Νοη-
μοσύνης: Emotional Intelli-
gence Scale (EIS)
Κλίμακα Συναισθηματικής Νοη-
μοσύνης των Mayer, Salovey,
Caruso: Mayer, Salovey, Ca-
ruso, Emotional Intelligence
Test (MSCEIT)
Κλίμακα Σχολικής Αξιολόγησης:
Scholastic Assessment Test
(SAT)
Κλίμακα Σχολικής Ικανότητας:
Scholastic Aptitude Test
κλίμακες ευφυΐας: IQ tests
κοινωνικά επιθυμητό: social de-
sireability

κοινωνική επίγνωση: social awa-
reness

κοινωνική νοημοσύνη: social
intelligence

κοινωνικότητα: sociability

Μ

μικτά μοντέλα [για τη συναισθη-
ματική νοημοσύνη]: mixed
models [for emotional intelli-
gence]

μοντέλα επεξεργασίας πληροφο-
ριών [για τη συναισθηματική
νοημοσύνη]: information-pro-
cessing models [for emo-
tional intelligence]

μοντέλα επίδοσης [για τη συναι-
σθηματική νοημοσύνη]:
performance models [for
emotional intelligence]

μοντέλα ικανοτήτων [για τη συναι-
σθηματική νοημοσύνη]: ability
models [for emotional intelli-
gence]

μοντέλα με βάση χαρακτηριστικά
γνωρίσματα [για τη συναισθη-
ματική νοημοσύνη]: trait mo-
dels [for emotional intelli-
gence]



Π

παρορμητικότητα: impulsiveness

πλοτική έρευνα: pilot study

πληθυσμός-στόχος: target population

πολλαπλή νοημοσύνη: multiple intelligence

Πολυπαραγοντική Κλίμακα
Συναισθηματικής Νοημοσύνης:
Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)

ποσοστό επί αυτών που απάντησαν: valid percent

ποσοστό επί των ερωτηθέντων: percent

πρακτική νοημοσύνη: practical intelligence

προσαρμοστικότητα: adaptability

P

ρύθμιση συναισθήματος: emotion regulation

Σ

Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη: strategic emotional intelligence

συμμεταβλητικότητα: co-variation

συναίσθημα: emotion

συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα: emotional self-efficacy

συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης: use emotion to facilitate thought

συναισθηματική επάρκεια: emotional competence

συναισθηματική επίγνωση: emotional awareness

συναισθηματική ικανότητα: emotional ability

συναισθηματική νοημοσύνη: emotional intelligence

συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα: trait emotional intelligence

συναισθηματικότητα: emotionality

συνθετική νοημοσύνη: synthetic intelligence

συχνότητα: frequency

σχολική επίδοση: school achievement

T

τακτικός: ordinal

τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης: triarchic theory



of human intelligence

τριμερές μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης: tripartite model of emotional intelligence

X

Χάρτης του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας: EQ-Map
χρησιμοποίηση συναισθημάτων:
utilization of emotions



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγια

Παράρτημα 2: Πίνακες – Ραβδογράμματα - Διαγράμματα



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

①

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1. Πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Schutte et al., 1998)
2. Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης
3. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου ανά κλίμακα



1. *Phragmites australis* (Cav.) Trin. ex Steud. (1954)

Phragmites australis (Cav.) Trin. ex Steud. (1954)
This species is a common reed in wetlands and along water bodies. It is characterized by its dense, upright culms and its ability to form thick, impenetrable stands. The leaves are long and narrow, and the inflorescence is a large, terminal panicle. It is a member of the grass family (Poaceae) and is native to the Mediterranean region and the Nile delta. It has been introduced to other parts of the world, including North America, where it has become an invasive species in some areas.

1. Πρωτότυπο ερωτηματολόγιο (Schutte et al., 1998)

172

N. S. Schutte et al./Personality and Individual Differences 25 (1998) 167-177

Table 1
The 33-item emotional intelligence scale

- (1) I know when to speak about my personal problems to others
- (2) When I am faced with obstacles, I remember times I faced similar obstacles and overcame them
- (3) I expect that I will do well on most things I try
- (4) Other people find it easy to confide in me
- (5) I find it hard to understand the non-verbal messages of other people*
- (6) Some of the major events of my life have led me to re-evaluate what is important and not important
- (7) When my mood changes, I see new possibilities
- (8) Emotions are one of the things that make my life worth living
- (9) I am aware of my emotions as I experience them
- (10) I expect good things to happen
- (11) I like to share my emotions with others
- (12) When I experience a positive emotion, I know how to make it last
- (13) I arrange events others enjoy
- (14) I seek out activities that make me happy
- (15) I am aware of the non-verbal messages I send to others
- (16) I present myself in a way that makes a good impression on others
- (17) When I am in a positive mood, solving problems is easy for me
- (18) By looking at their facial expressions, I recognize the emotions people are experiencing
- (19) I know why my emotions change
- (20) When I am in a positive mood, I am able to come up with new ideas
- (21) I have control over my emotions
- (22) I easily recognize my emotions as I experience them
- (23) I motivate myself by imagining a good outcome to tasks I take on
- (24) I compliment others when they have done something well
- (25) I am aware of the non-verbal messages other people send
- (26) When another person tells me about an important event in his or her life, I almost feel as though I have experienced this event myself
- (27) When I feel a change in emotions, I tend to come up with new ideas
- (28) When I am faced with a challenge, I give up because I believe I will fail*
- (29) I know what other people are feeling just by looking at them
- (30) I help other people feel better when they are down
- (31) I use good moods to help myself keep trying in the face of obstacles
- (32) I can tell how people are feeling by listening to the tone of their voice
- (33) It is difficult for me to understand why people feel the way they do*

Note: The authors permit free use of the scale for research and clinical purposes.

*These items are reverse scored.



2. Ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται για τους σκοπούς έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ** και **ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ**.

ΔΕΝ ΘΑ ΣΗΜΕΙΩΣΕΤΕ ΠΟΥΘΕΝΑ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΑΣ.

Οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς
της έρευνας.



1. Φύλο:

Αγόρι

Κορίτσι

2. Σχολείο:

.....

3. Επάγγελμα πατέρα:

.....

4. Επάγγελμα μητέρας:

.....

5. Μέσος όρος βαθμολογίας Α' τετραμήνου:

.....

6. Κατεύθυνση:

Θετική

Θεωρητική

Τεχνολογική

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας



Παρακάτω ακολουθούν ορισμένες σύντομες προτάσεις. Παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει καλύτερα πόσο ισχύει ή δεν ισχύει για σας η κάθε πρόταση. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος ερωτήσεις, ακόμα κι αν δεν σας εκφράζουν ακριβώς.

Διάφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1.....	5.....

1.	Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλες/ους.	1	2	3	4	5
2.	Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, θυμάμαι φορές που αντιμετώπισα παρόμοιες δυσκολίες και τις ξεπέρασα.	1	2	3	4	5
3.	Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα που προσπαθώ.	1	2	3	4	5
4.	Οι άλλοι άνθρωποι το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστεύονται.	1	2	3	4	5
5.	Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
6.	Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι.	1	2	3	4	5
7.	Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω νέες δυνατότητες.	1	2	3	4	5
8.	Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω.	1	2	3	4	5
9.	Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω.	1	2	3	4	5
10.	Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα.	1	2	3	4	5
11.	Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με άλλες/ους.	1	2	3	4	5
12.	Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	1	2	3	4	5

13.	Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.	1	2	3	4	5
14.	Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν ευτυχισμένη/ο.	1	2	3	4	5
15.	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	1	2	3	4	5
16.	Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους.	1	2	3	4	5
17.	Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα.	1	2	3	4	5
18.	Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
19.	Ξέρω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
20.	Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να «κατεβάζω» νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
21.	Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5
22.	Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου την ώρα που τα βιώνω.	1	2	3	4	5
23.	Κινητοποιώ τον εαυτό μου με το να φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνω.	1	2	3	4	5
24.	Επαινώ τις/τους άλλες/ους όταν έχουν κάνει κάτι καλά.	1	2	3	4	5
25.	Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
26.	Όταν ένας άλλος άνθρωπος μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του/της, σχεδόν αισθάνομαι σαν να έχω βιώσει αυτό το γεγονός η/ο ίδια/ος.	1	2	3	4	5
27.	Όταν αισθάνομαι μια αλλαγή στα συναισθήματα, έχω την τάση να «κατεβάζω» καινούργιες ιδέες.	1	2	3	4	5
28.	Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	1	2	3	4	5

29.	Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους.	1	2	3	4	5
30.	Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεσή τους είναι πεσμένη.	1	2	3	4	5
31.	Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες.	1	2	3	4	5
32.	Μπορώ να πω πώς αισθάνονται οι άνθρωποι ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.	1	2	3	4	5
33.	Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται.	1	2	3	4	5



3. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου ανά κλίμακα

3.1. Αντίληψη Συναισθημάτων (emotion perception):

5. «Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων»
9. «Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω»
15. «Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους»
18. «Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι»
19. «Ξέρω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματά μου»
22. «Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου, την ώρα που τα βιώνω»
25. «Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν άλλοι άνθρωποι»
29. «Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους»
32. «Μπορώ να πω πώς αισθάνονται οι άνθρωποι ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους»
33. «Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται»

3.2. Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό (managing own emotions):

2. «Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, θυμάμαι φορές που αντιμετώπισα παρόμοιες καταστάσεις και τις ξεπέρασα»
3. «Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα που προσπαθώ»
10. «Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα»
12. «Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει»
14. «Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν ευτυχισμένη/ο»
21. «Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου»
23. «Κινητοποιώ τον εαυτό μου με το να φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνω»
28. «Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω»
31. «Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες»



3.3. Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους (managing other's emotions):

1. «Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλες/ους»
4. «Οι άλλοι άνθρωπο το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστεύονται»
11. «Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με άλλες/ους»
13. «Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν»
16. «Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους»
24. «Επαινώ τις/τους άλλες/ους όταν έχουν κάνει κάτι καλά»
26. «Όταν ένας άνθρωπος μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του/της, σχεδόν αισθάνομαι σαν να έχω βιώσει αυτό το γεγονός η/ο ίδια/ος»
30. «Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεσή τους είναι πεσμένη»

3.4. Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων (utilization emotions):

6. «Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι»
7. «Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω νέες δυνατότητες»
8. «Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω»
17. «Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα»
20. «Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να 'κατεβάζω' νέες ιδέες»
27. «Όταν αισθάνομαι μια αλλαγή στα συναισθήματά, έχω την τάση να 'κατεβάζω' καινούργιες ιδέες»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2

ΠΙΝΑΚΕΣ - ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΑ - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

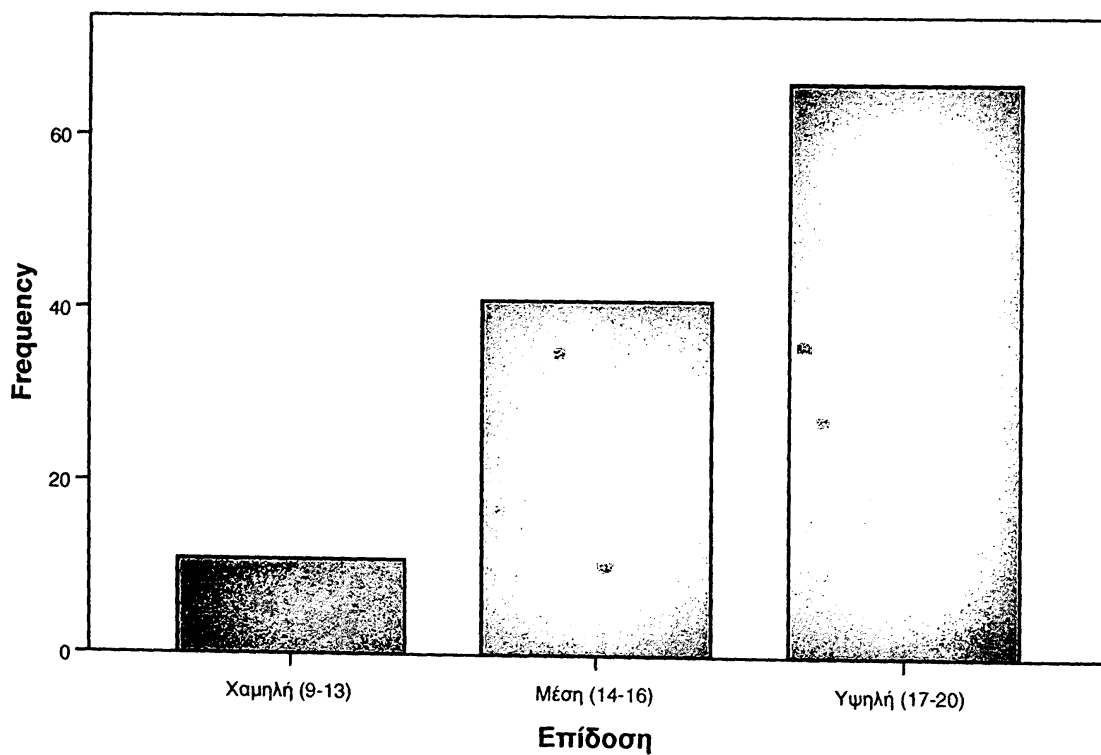


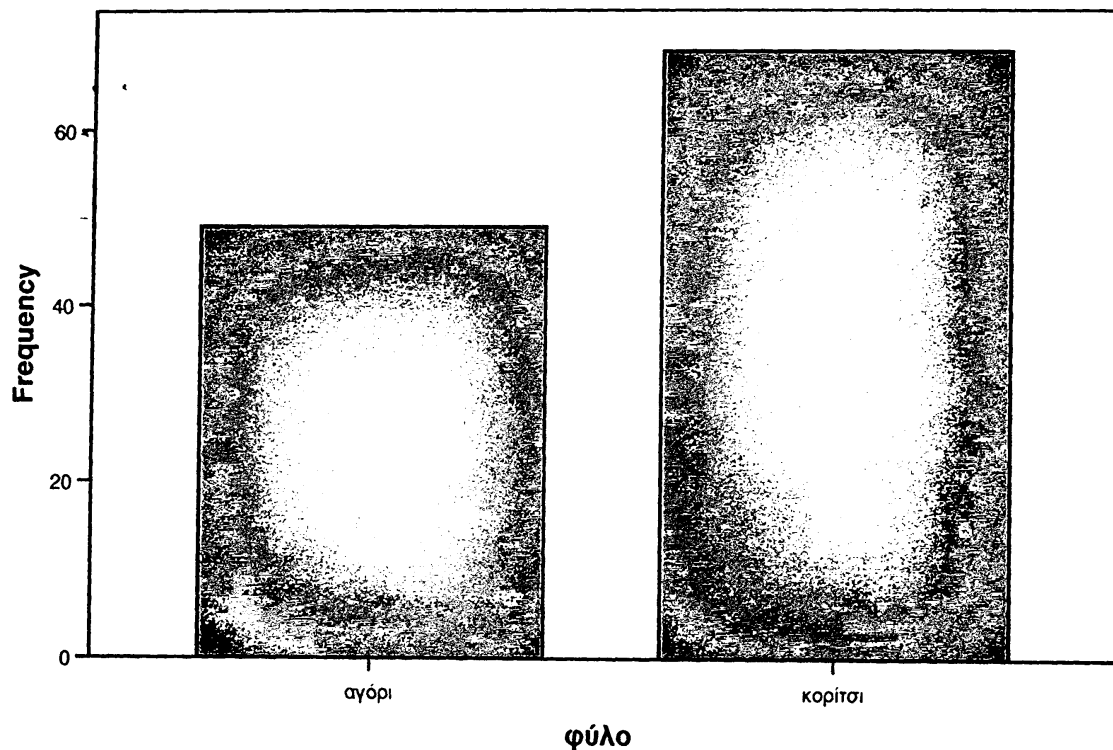
Πίνακας συχνοτήτων με τις βαθμολογίες των μαθητών				
M.O.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
11.00	1	.8	.8	.8
12.00	1	.8	.8	1.7
13.00	5	4.2	4.2	5.9
13.40	1	.8	.8	6.8
13.50	2	1.7	1.7	8.5
13.60	1	.8	.8	9.3
14.00	7	5.9	5.9	15.3
14.50	1	.8	.8	16.1
14.60	1	.8	.8	16.9
14.70	1	.8	.8	17.8
14.80	1	.8	.8	18.6
14.90	2	1.7	1.7	20.3
15.00	2	1.7	1.7	22.0
15.50	4	3.4	3.4	25.4
15.60	1	.8	.8	26.3
15.80	1	.8	.8	27.1
15.90	1	.8	.8	28.0
16.00	8	6.8	6.8	34.7
16.20	1	.8	.8	35.6
16.30	1	.8	.8	36.4
16.50	3	2.5	2.5	39.0
16.70	2	1.7	1.7	40.7
16.80	3	2.5	2.5	43.2
16.90	1	.8	.8	44.1
17.00	11	9.3	9.3	53.4
17.10	4	3.4	3.4	56.8
17.20	3	2.5	2.5	59.3
17.30	1	.8	.8	60.2
17.40	2	1.7	1.7	61.9
17.50	2	1.7	1.7	63.6
17.60	3	2.5	2.5	66.1
17.80	2	1.7	1.7	67.8
17.90	3	2.5	2.5	70.3
18.00	4	3.4	3.4	73.7
18.10	1	.8	.8	74.6
18.11	1	.8	.8	75.4
18.20	1	.8	.8	76.3
18.30	2	1.7	1.7	78.0



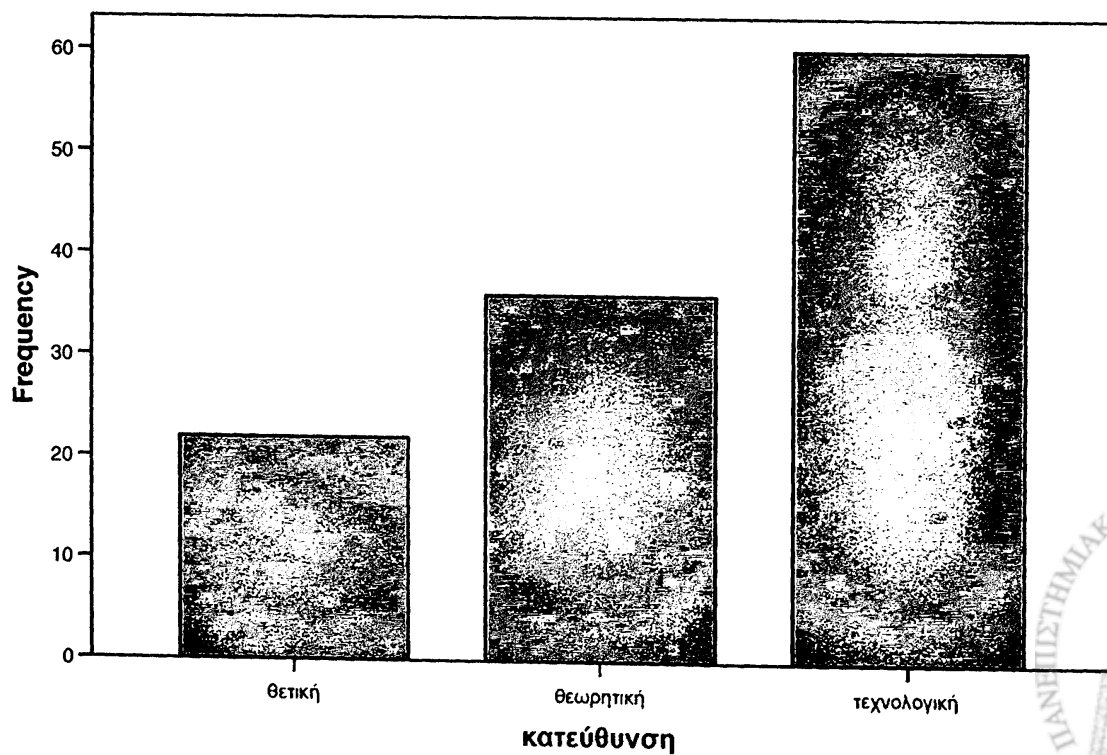
M.O.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
18.40	4	3.4	3.4	81.4
18.60	2	1.7	1.7	83.1
18.70	1	.8	.8	83.9
18.80	2	1.7	1.7	85.6
18.90	3	2.5	2.5	88.1
19.00	2	1.7	1.7	89.8
19.10	3	2.5	2.5	92.4
19.13	1	.8	.8	93.2
19.40	2	1.7	1.7	94.9
19.50	4	3.4	3.4	98.3
19.80	1	.8	.8	99.2
19.90	1	.8	.8	100.0
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0	

Επίδοση

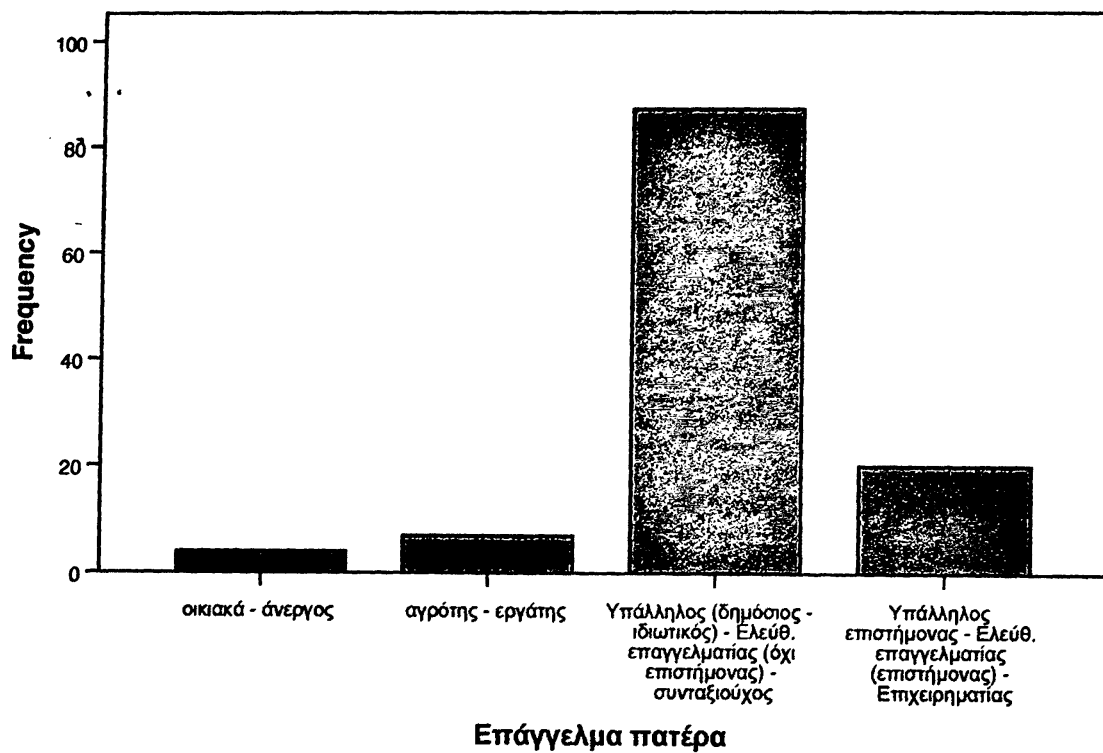




κατεύθυνση



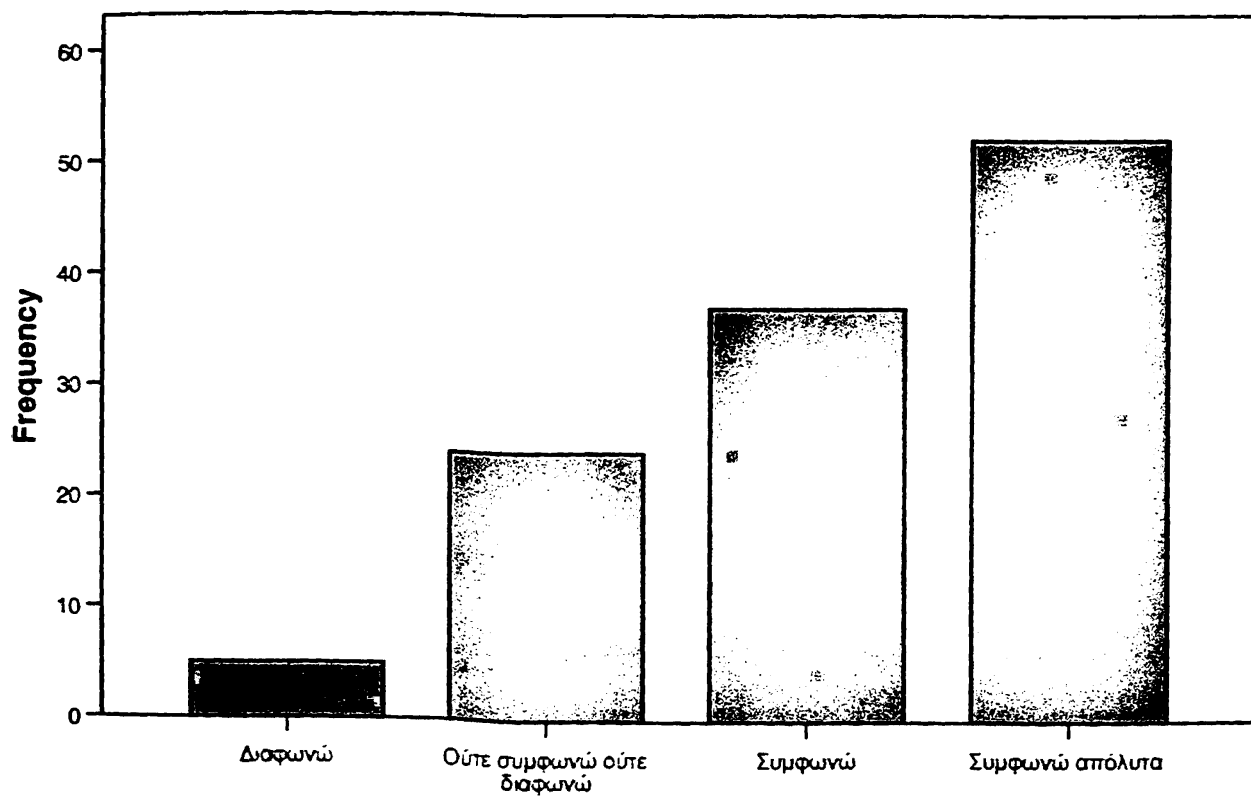
Επάγγελμα πατέρα



Πίνακες συχνοτήτων και οικεία ραβδογράμματα αναφορικά με τις προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου

Πρόταση-Δήλωση 1: Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλες/ους			
ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ	5	4.2	4.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	20.3	20.3
Συμφωνώ	37	31.4	31.4
Συμφωνώ απόλυτα	52	44.1	44.1
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλες/ους



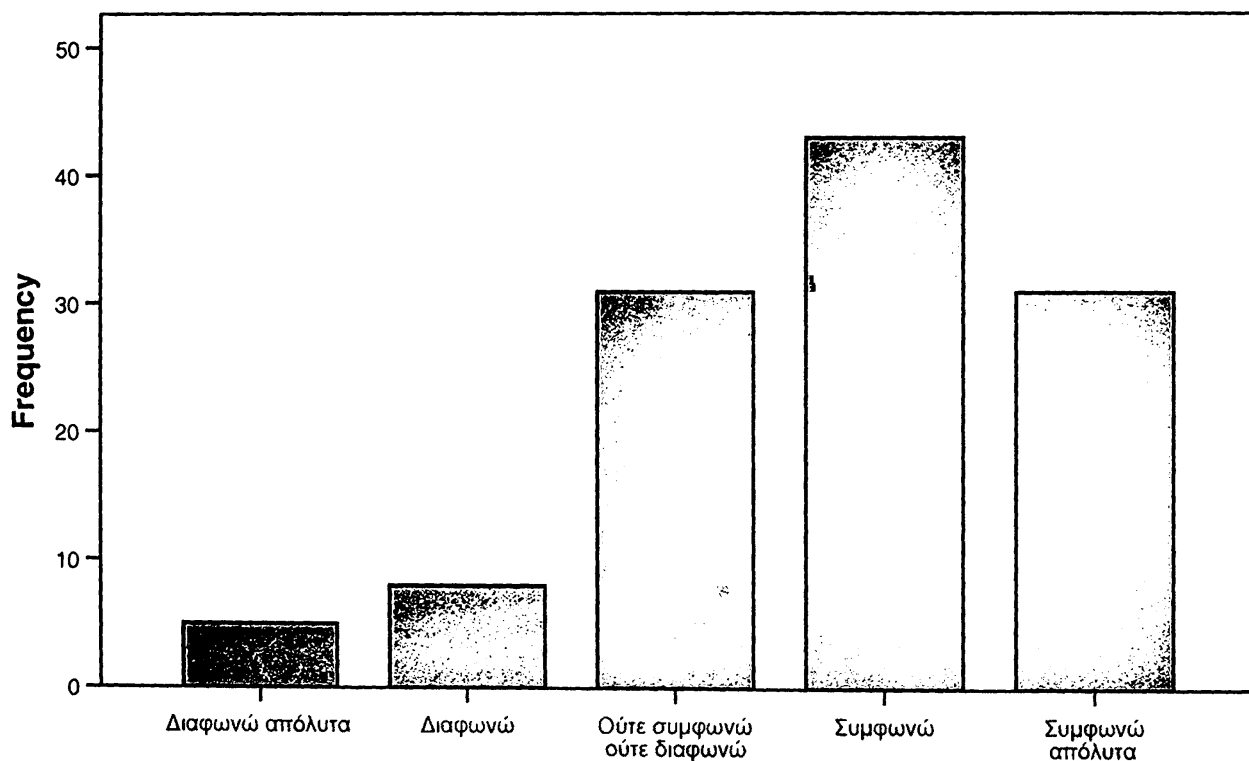
Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλες/ους



Πρόταση-Δήλωση 2: Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, θυμάμαι φορές που αντιμετώπισα παρόμοιες δυσκολίες

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	5	4.2	4.2
Διαφωνώ	8	6.8	6.8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	26.3	26.3
Συμφωνώ	43	36.4	36.4
Συμφωνώ απόλυτα	31	26.3	26.3
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, θυμάμαι φορές που αντιμετώπισα παρόμοιες δυσκολίες



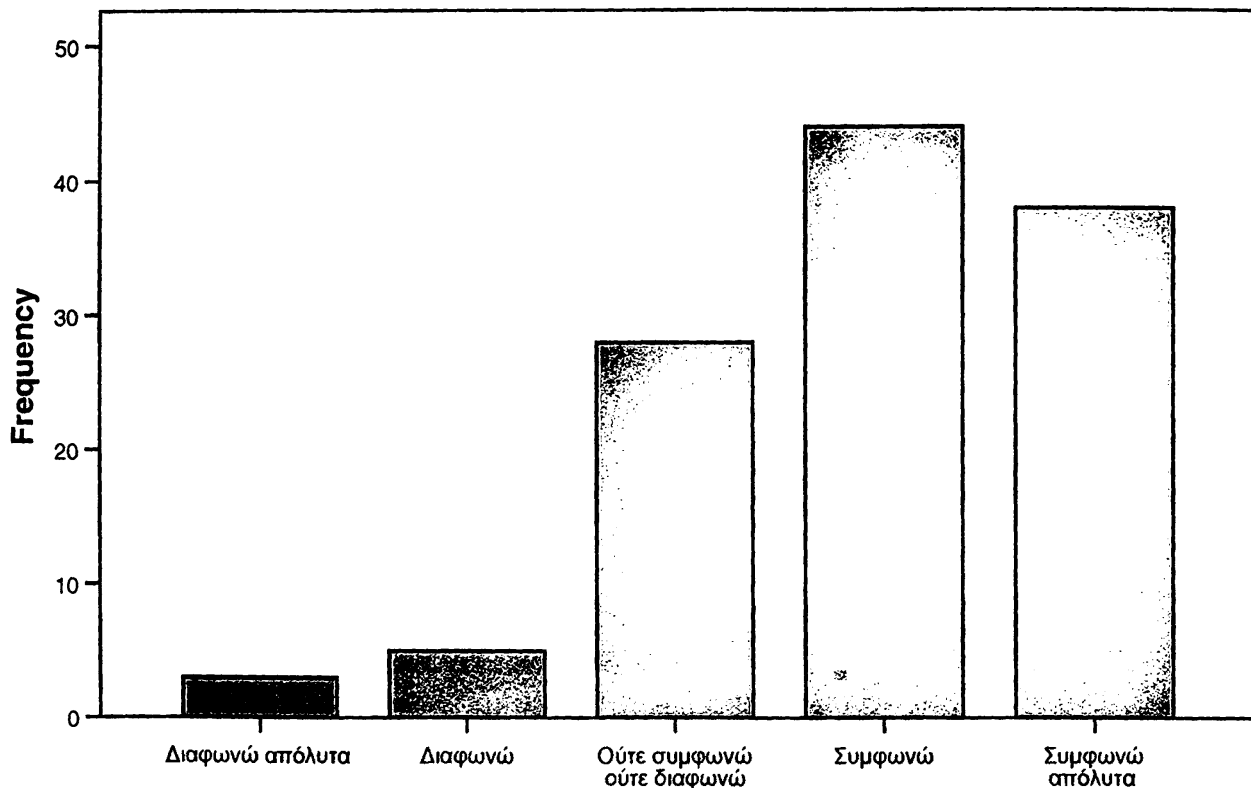
Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, θυμάμαι φορές που αντιμετώπισα παρόμοιες δυσκολίες



Πρόταση-Δήλωση 3: Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα που προσπαθώ

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.5	2.5
Διαφωνώ	5	4.2	4.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	23.7	23.7
Συμφωνώ	44	37.3	37.3
Συμφωνώ απόλυτα	38	32.2	32.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα που προσπαθώ



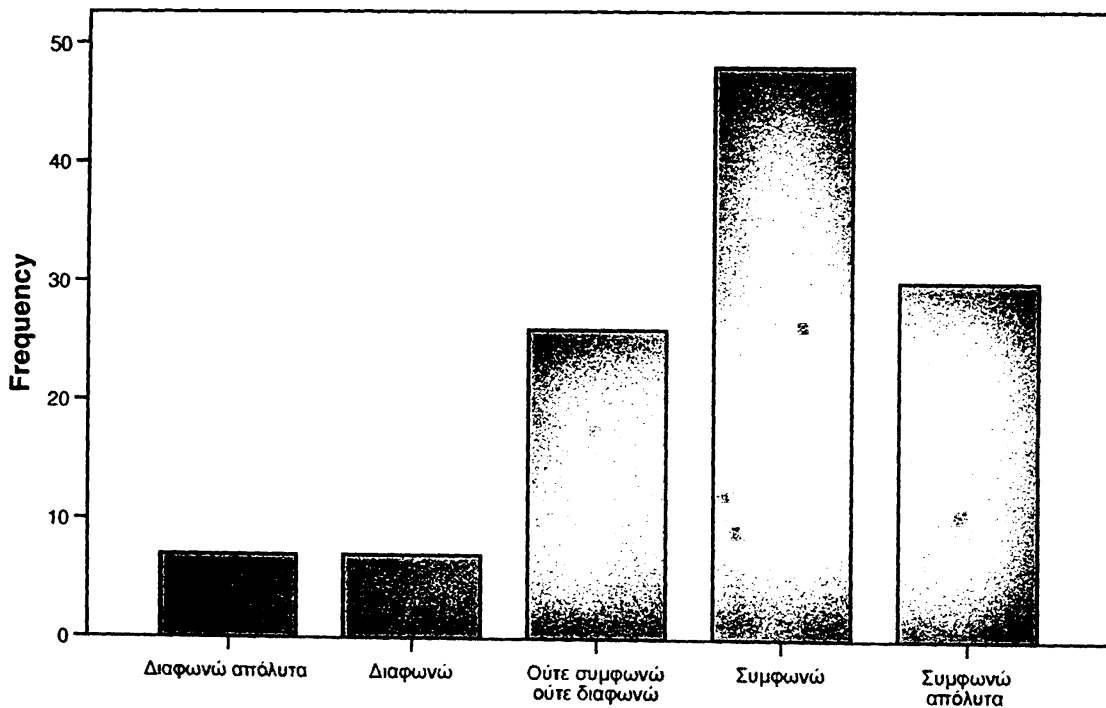
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα που προσπαθώ



Πρόταση-Δήλωση 4: Οι άλλοι άνθρωποι το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστεύονται

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	7	5.9	5.9
Διαφωνώ	7	5.9	5.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	22.0	22.0
Συμφωνώ	48	40.7	40.7
Συμφωνώ απόλυτα	30	25.4	25.4
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Οι άλλοι άνθρωποι το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστεύονται



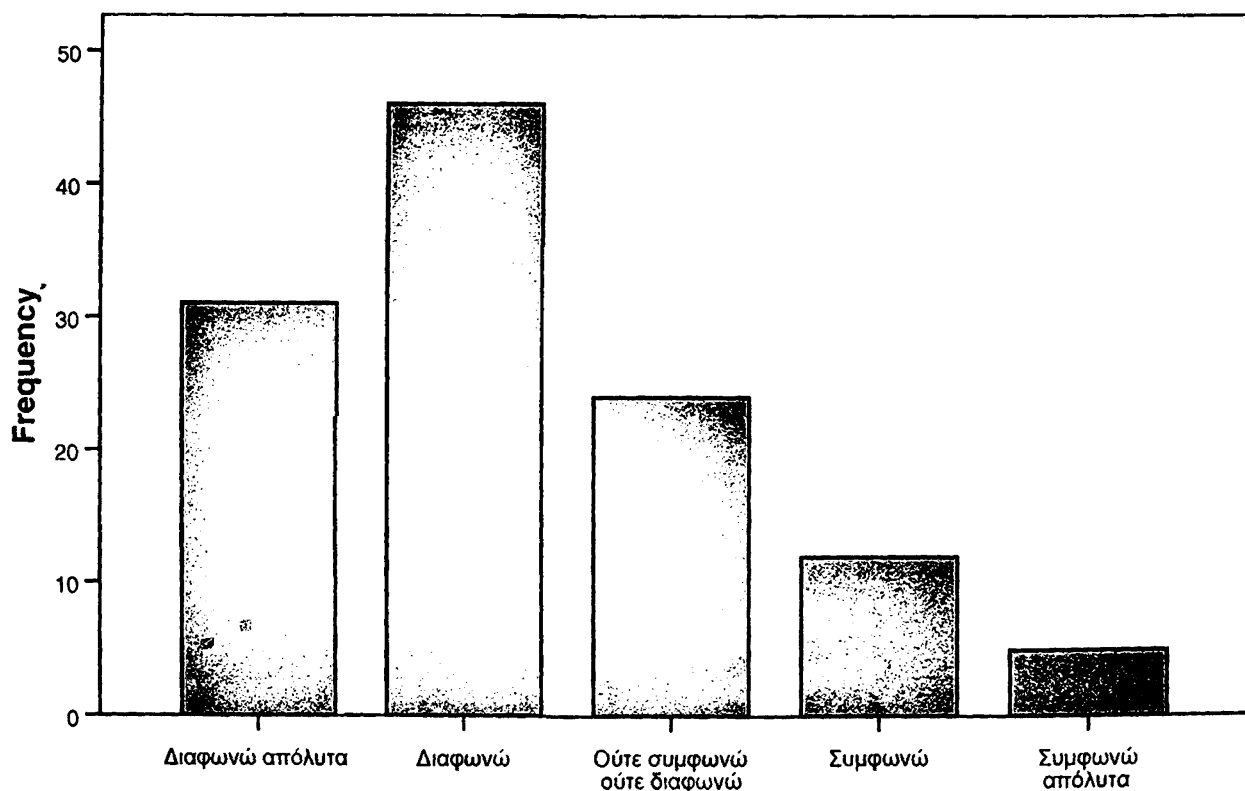
Οι άλλοι άνθρωποι το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστεύονται



Πρόταση-Δήλωση 5: Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	31	26.3	26.3
Διαφωνώ	46	39.0	39.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	20.3	20.3
Συμφωνώ	12	10.2	10.2
Συμφωνώ απόλυτα	5	4.2	4.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων



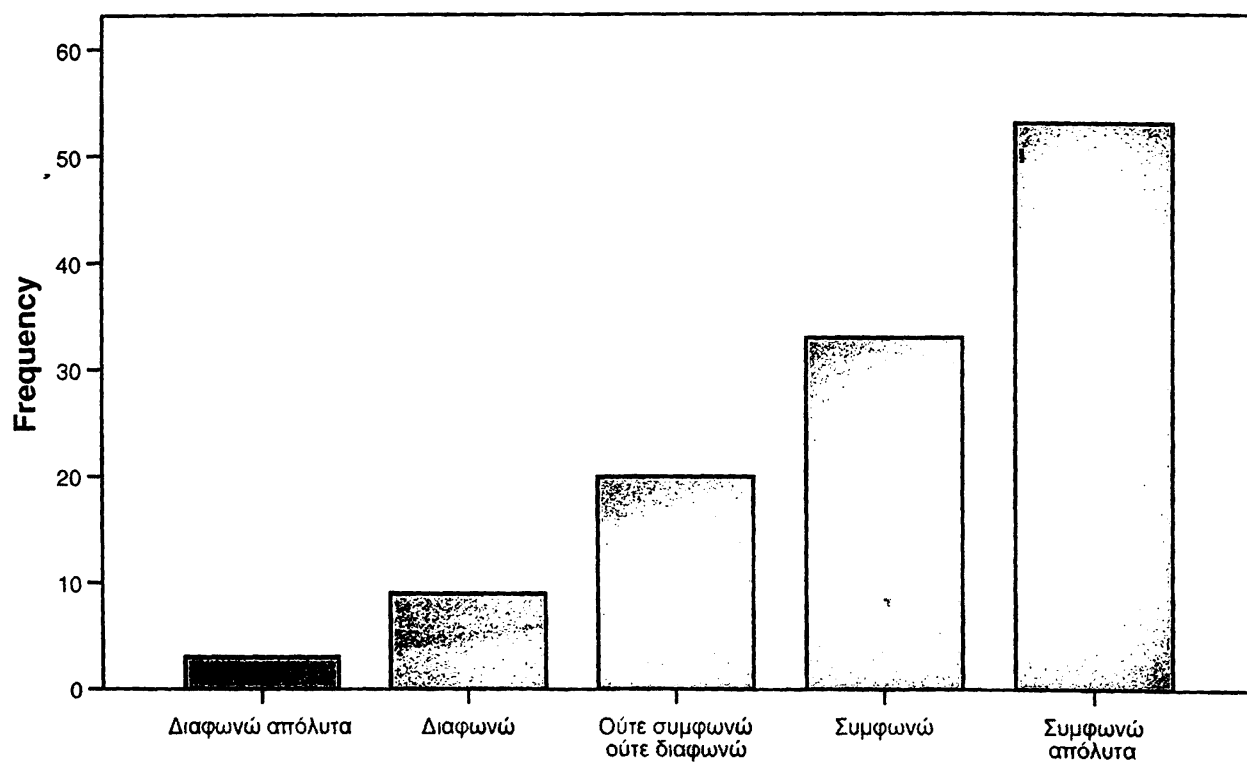
Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων



Πρόταση-Δήλωση 6: Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.5	2.5
Διαφωνώ	9	7.6	7.6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	16.9	16.9
Συμφωνώ	33	28.0	28.0
Συμφωνώ απόλυτα	53	44.9	44.9
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι

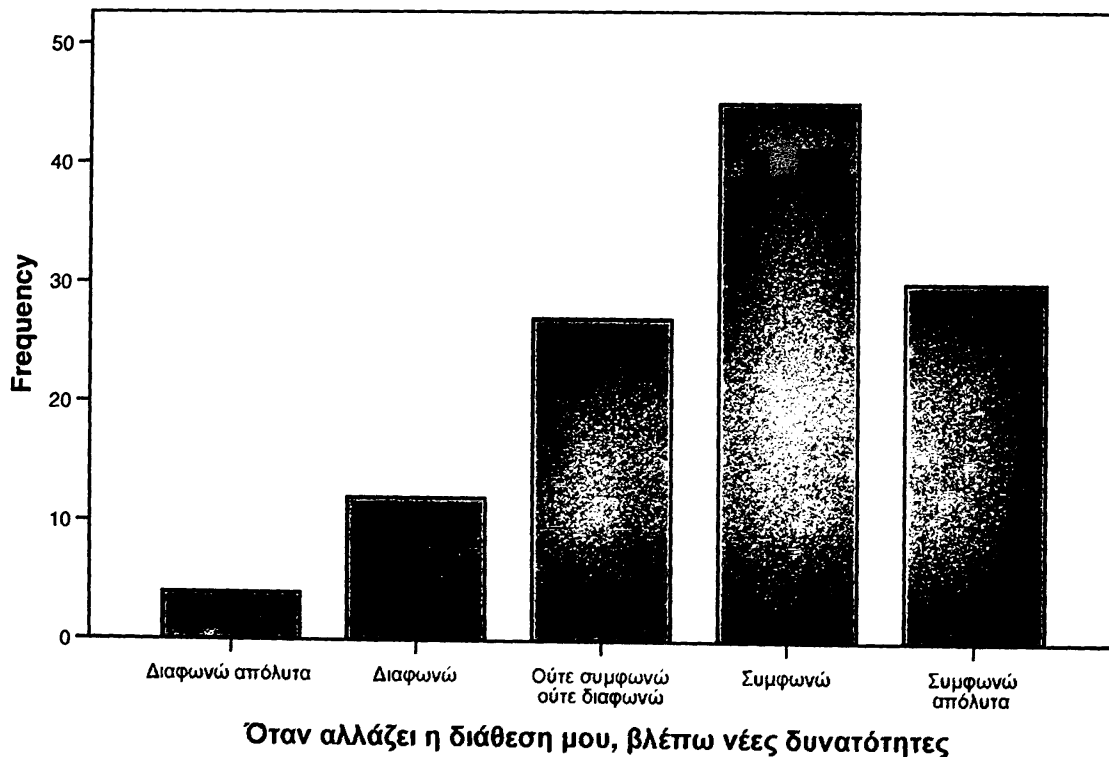


Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι



Πρόταση-Δήλωση 7: Όταν αλλάζει η διάθεση μου, βλέπω νέες δυνατότητες			
ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	4	3.4	3.4
Διαφωνώ	12	10.2	10.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	22.9	22.9
Συμφωνώ	45	38.1	38.1
Συμφωνώ απόλυτα	30	25.4	25.4
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

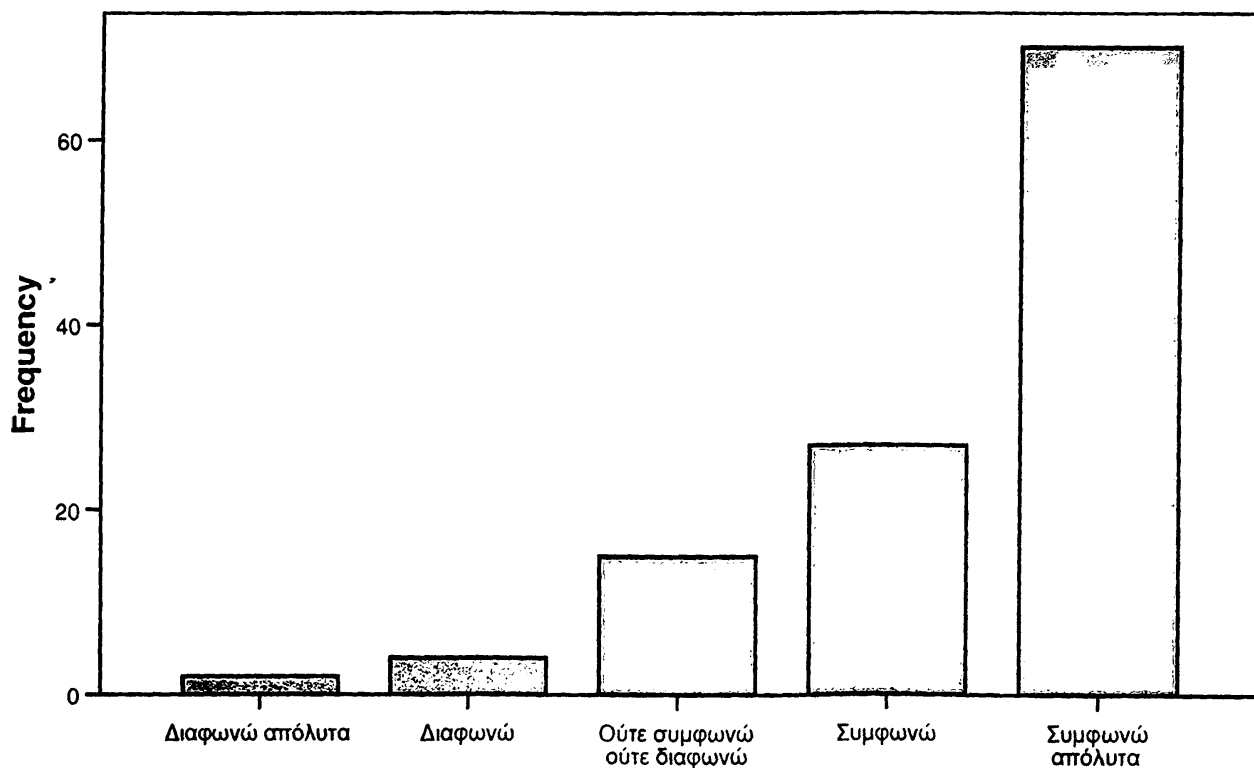
Όταν αλλάζει η διάθεση μου, βλέπω νέες δυνατότητες



Πρόταση-Δήλωση 8: Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	4	3.4	3.4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	12.7	12.7
Συμφωνώ	27	22.9	22.9
Συμφωνώ απόλυτα	70	59.3	59.3
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω



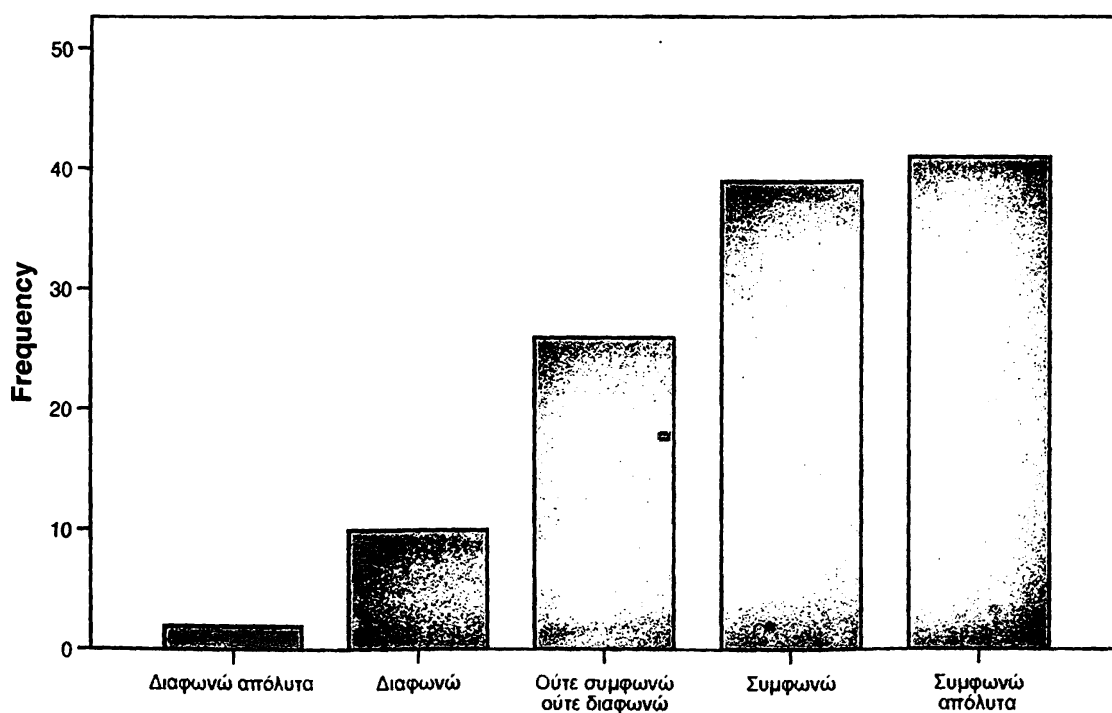
Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω



Πρόταση-Δήλωση 9: Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	10	8.5	8.5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	22.0	22.0
Συμφωνώ	39	33.1	33.1
Συμφωνώ απόλυτα	41	34.7	34.7
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω



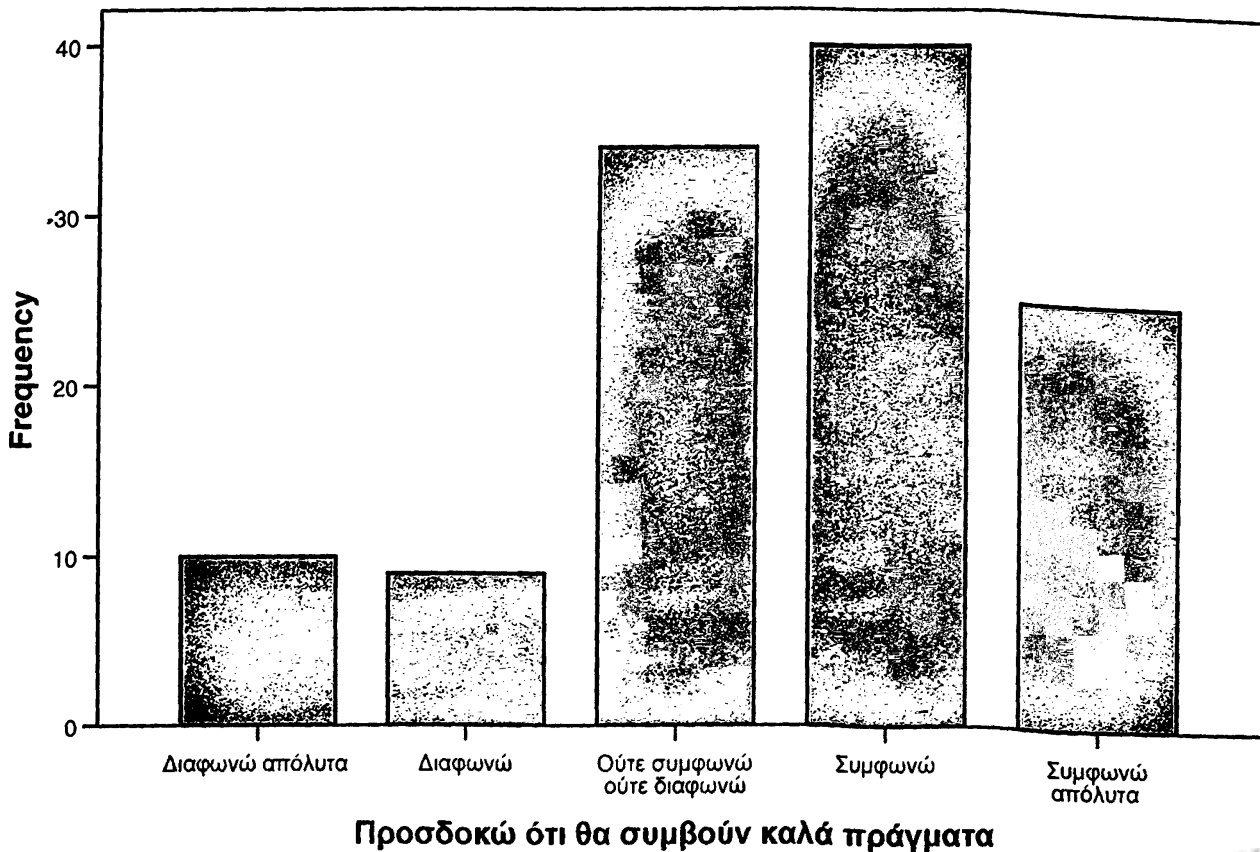
Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω



Πρόταση-Δήλωση 10: Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	10	8.5	8.5
Διαφωνώ	9	7.6	7.6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	28.8	28.8
Συμφωνώ	40	33.9	33.9
Συμφωνώ απόλυτα	25	21.2	21.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

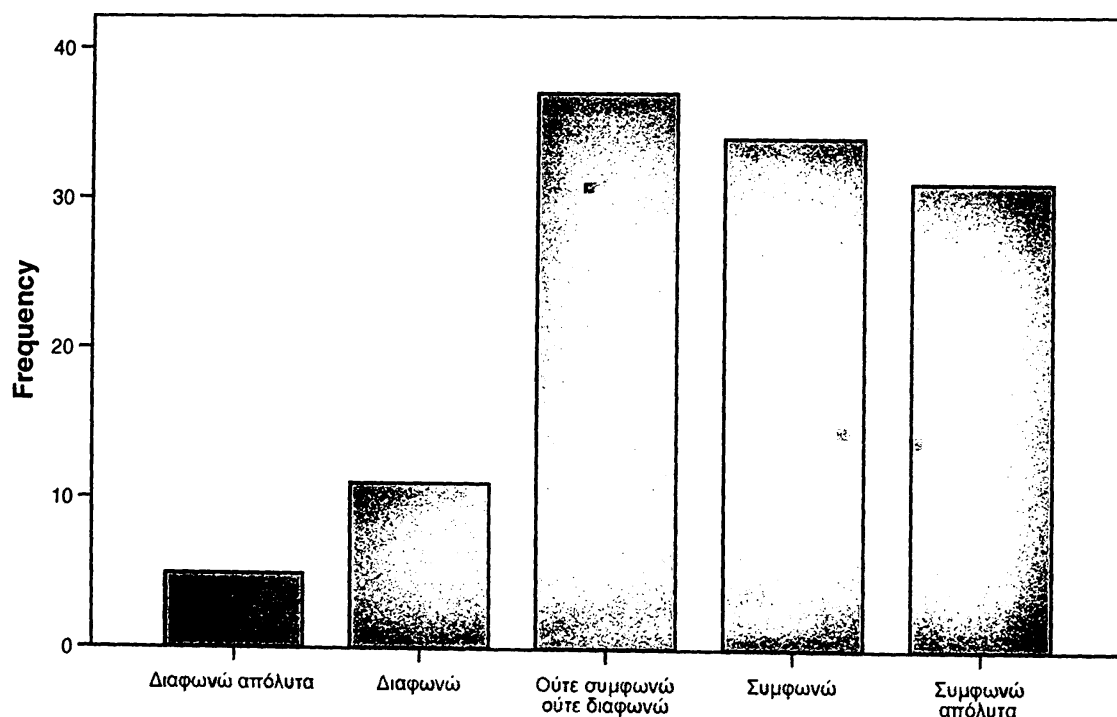
Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα



Πρόταση-Δήλωση 11: Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματα μου με άλλες/ους

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	5	4.2	4.2
Διαφωνώ	11	9.3	9.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	31.4	31.4
Συμφωνώ	34	28.8	28.8
Συμφωνώ απόλυτα	31	26.3	26.3
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματα μου με άλλες/ους



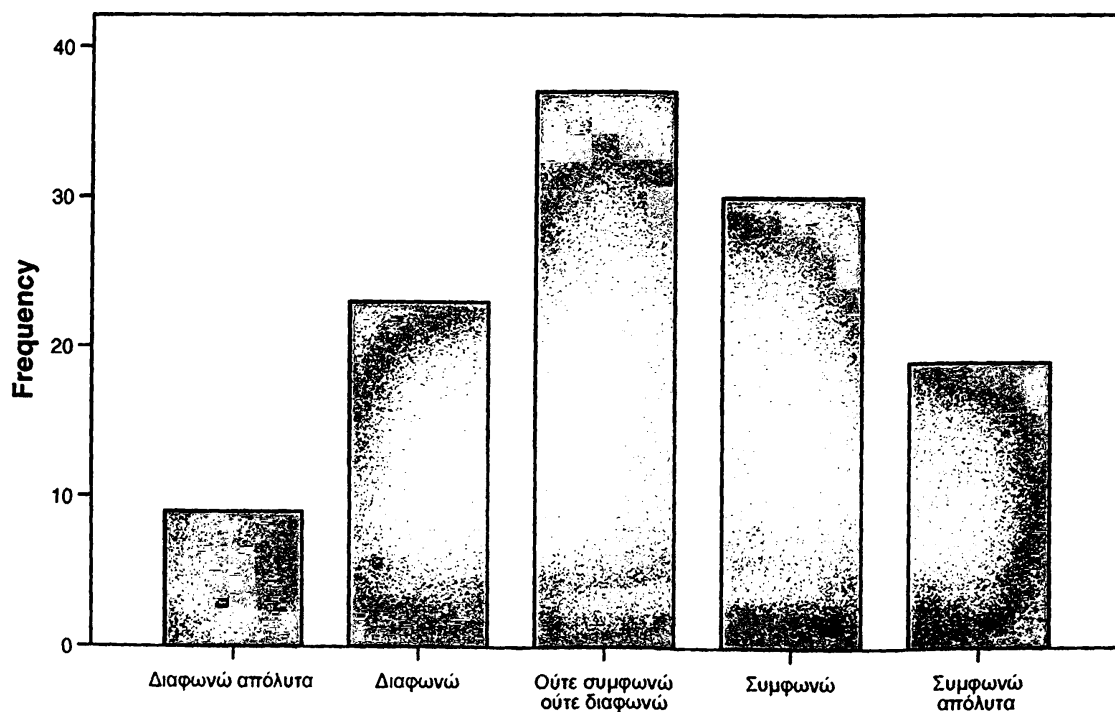
Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματα μου με άλλες/ους



Πρόταση-Δήλωση 12: Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	9	7.6	7.6
Διαφωνώ	23	19.5	19.5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	31.4	31.4
Συμφωνώ	30	25.4	25.4
Συμφωνώ απόλυτα	19	16.1	16.1
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει



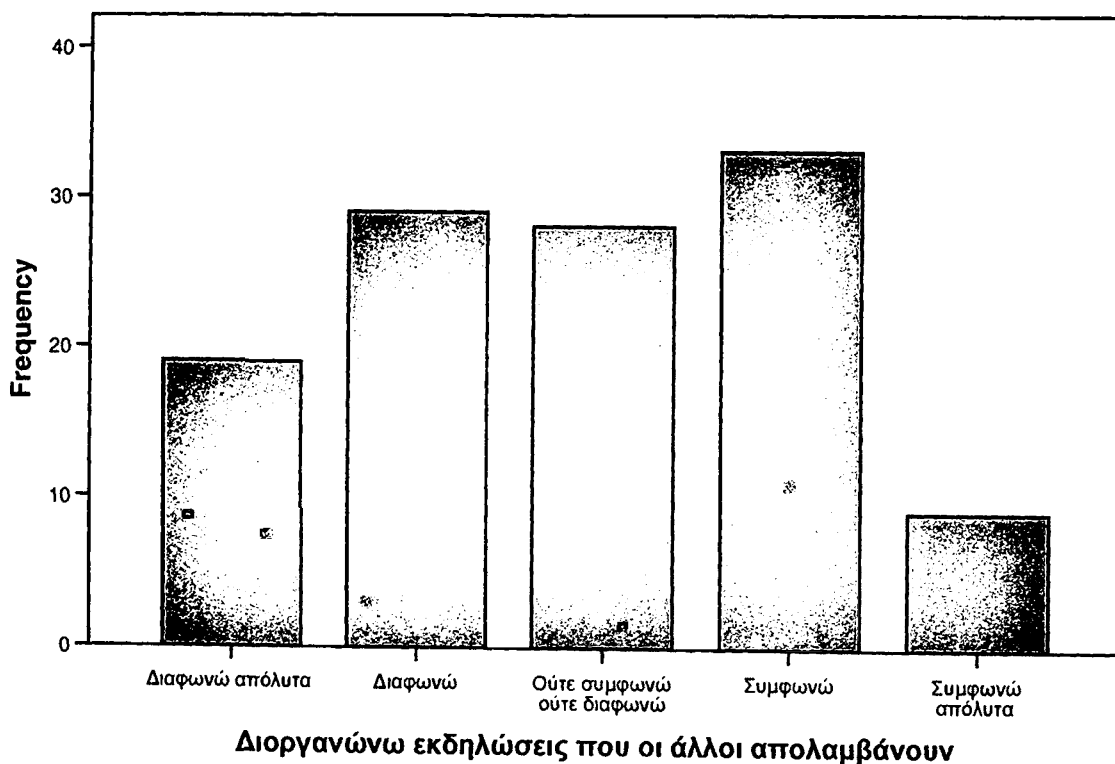
Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει



Πρόταση-Δήλωση 13: Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	19	16.1	16.1
Διαφωνώ	29	24.6	24.6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	23.7	23.7
Συμφωνώ	33	28.0	28.0
Συμφωνώ απόλυτα	9	7.6	7.6
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

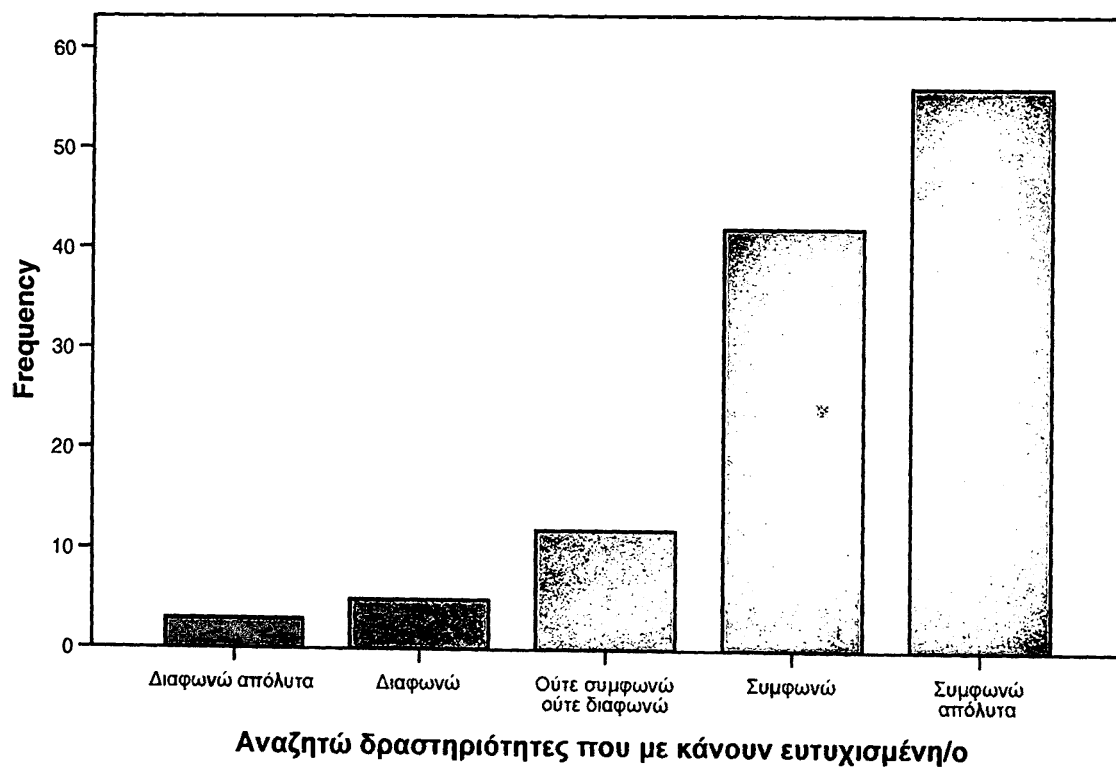
Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν



Πρόταση-Δήλωση 14: Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν ευτυχισμένη/ο

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.5	2.5
Διαφωνώ	5	4.2	4.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	10.2	10.2
Συμφωνώ	42	35.6	35.6
Συμφωνώ απόλυτα	56	47.5	47.5
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

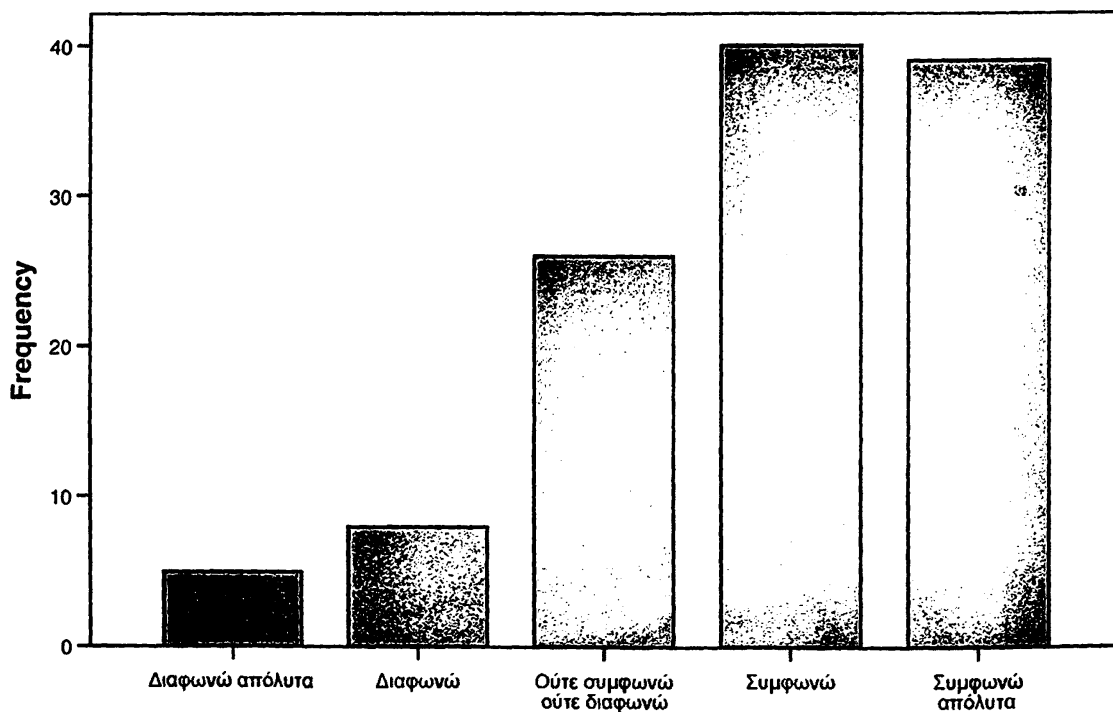
Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν ευτυχισμένη/ο



Πρόταση-Δήλωση 15: Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	5	4.2	4.2
Διαφωνώ	8	6.8	6.8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	22.0	22.0
Συμφωνώ	40	33.9	33.9
Συμφωνώ απόλυτα	39	33.1	33.1
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους



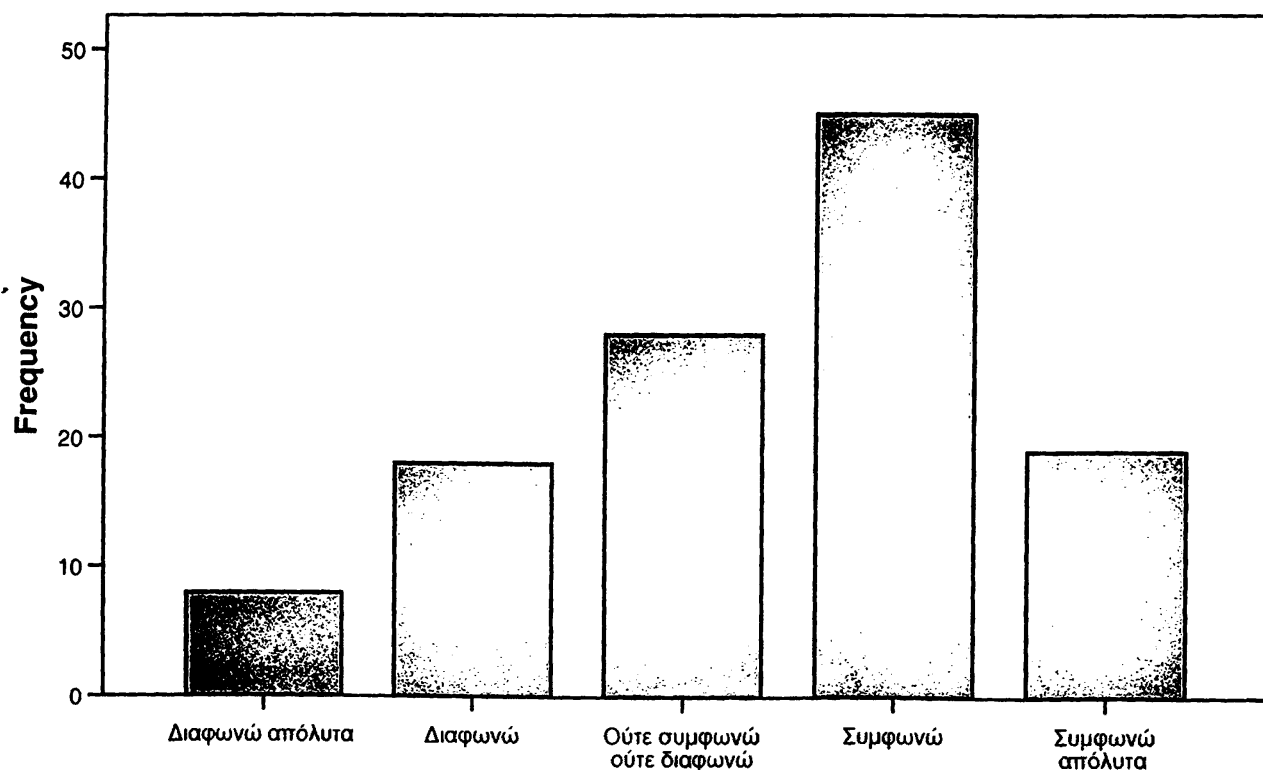
Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους



Πρόταση-Δήλωση 16: Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	8	6.8	6.8
Διαφωνώ	18	15.3	15.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	23.7	23.7
Συμφωνώ	45	38.1	38.1
Συμφωνώ απόλυτα	19	16.1	16.1
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους



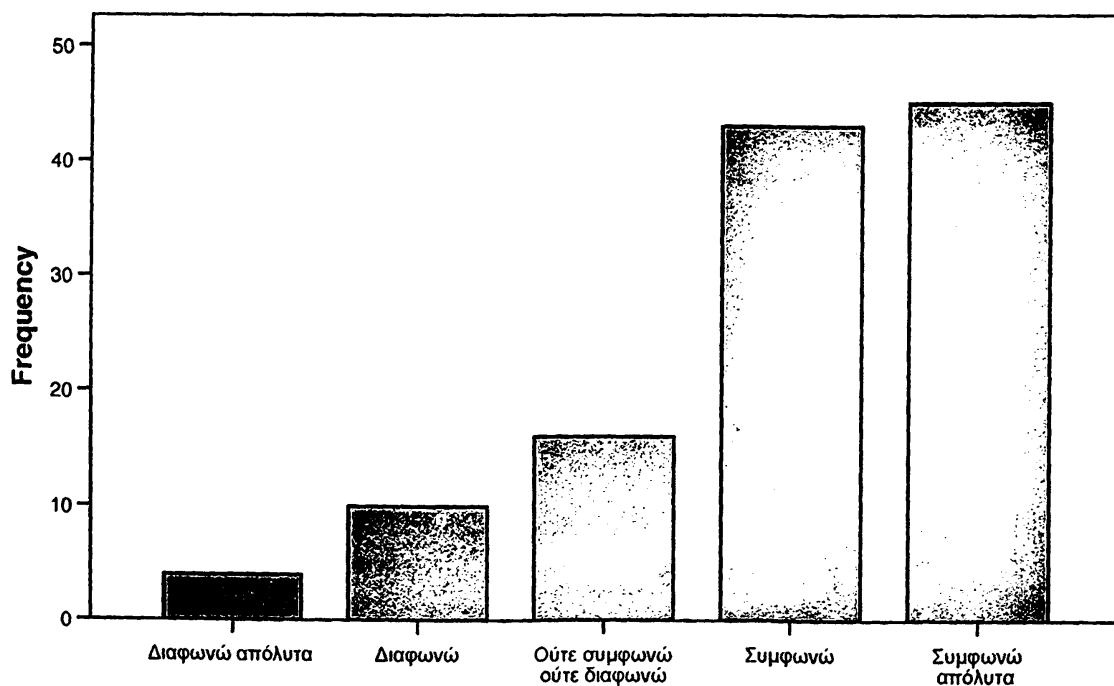
Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους



Πρόταση-Δήλωση 17: Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	4	3.4	3.4
Διαφωνώ	10	8.5	8.5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16	13.6	13.6
Συμφωνώ	43	36.4	36.4
Συμφωνώ απόλυτα	45	38.1	38.1
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα



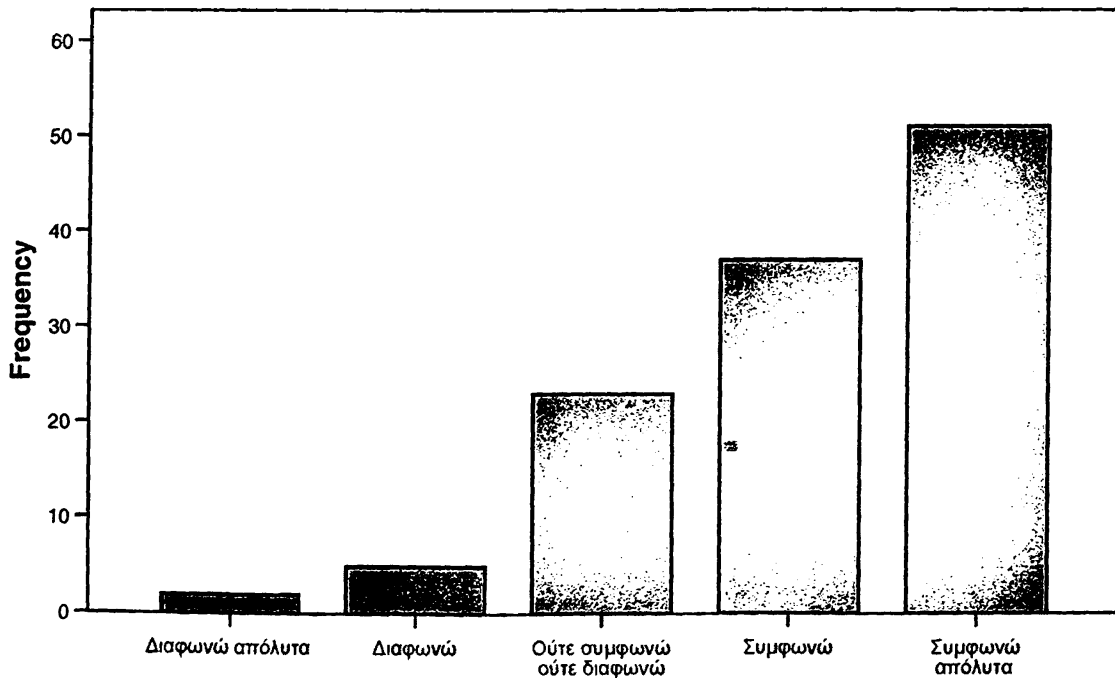
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα



Πρόταση-Δήλωση 18: Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	5	4.2	4.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	19.5	19.5
Συμφωνώ	37	31.4	31.4
Συμφωνώ απόλυτα	51	43.2	43.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι



Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι



Πρόταση-Δήλωση 19: Ξέρω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματα μου			
ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	29	24.6	24.6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	32.2	32.2
Συμφωνώ	34	28.8	28.8
Συμφωνώ απόλυτα	15	12.7	12.7
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

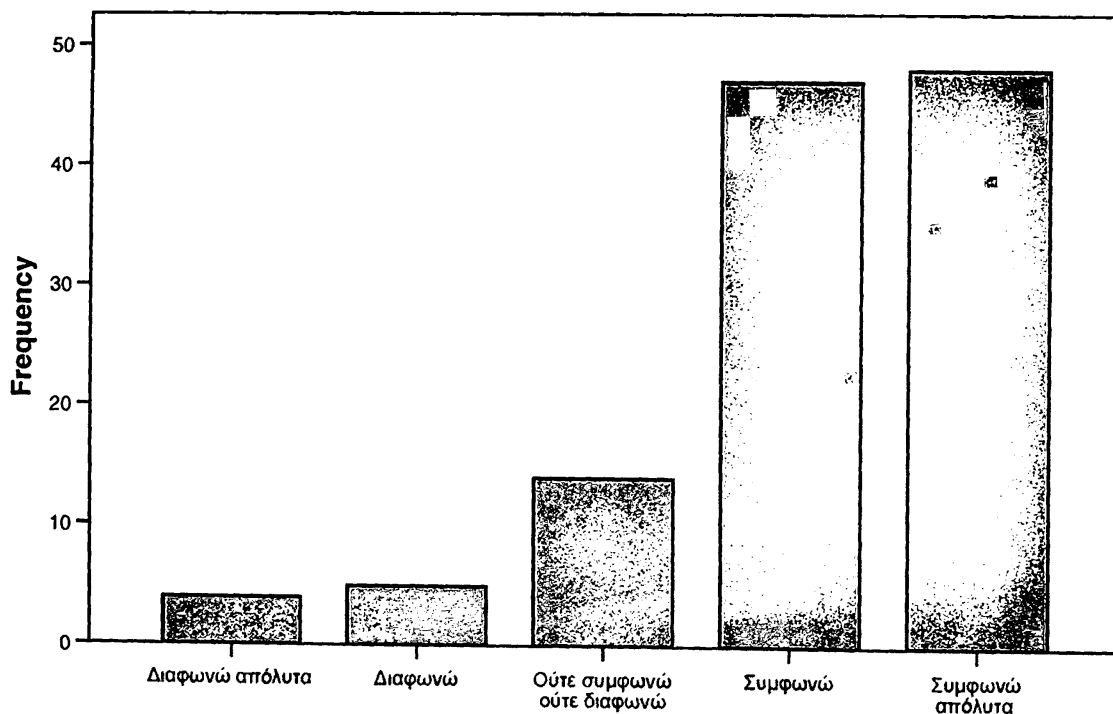
Ξέρω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματα μου



Πρόταση-Δήλωση 20: Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να «κατεβάζω» νέες ιδέες

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	4	3.4	3.4
Διαφωνώ	5	4.5	4.5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	11.9	11.9
Συμφωνώ	47	39.8	39.8
Συμφωνώ απόλυτα	48	40.7	40.7
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να "κατεβάζω" νέες ιδέες



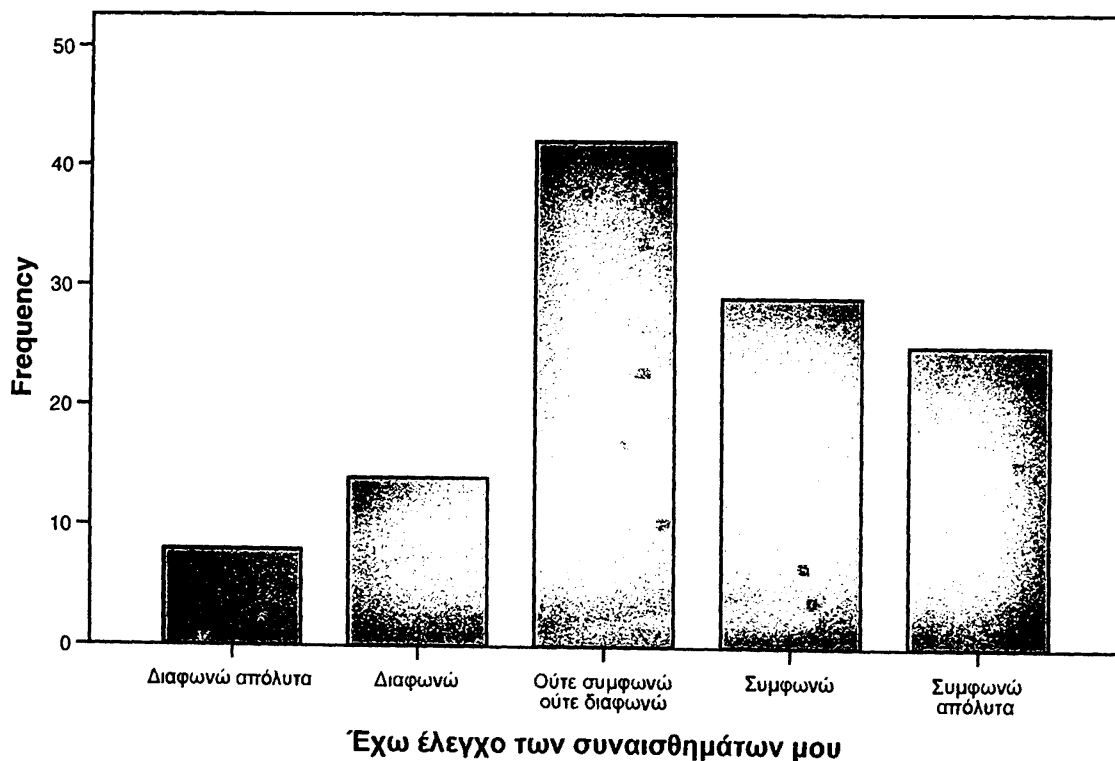
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να "κατεβάζω" νέες ιδέες



Πρόταση-Δήλωση 21: Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	8	6.8	6.8
Διαφωνώ	14	11.9	11.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42	35.6	35.6
Συμφωνώ	29	24.6	24.6
Συμφωνώ απόλυτα	25	21.2	21.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100,0	100,0

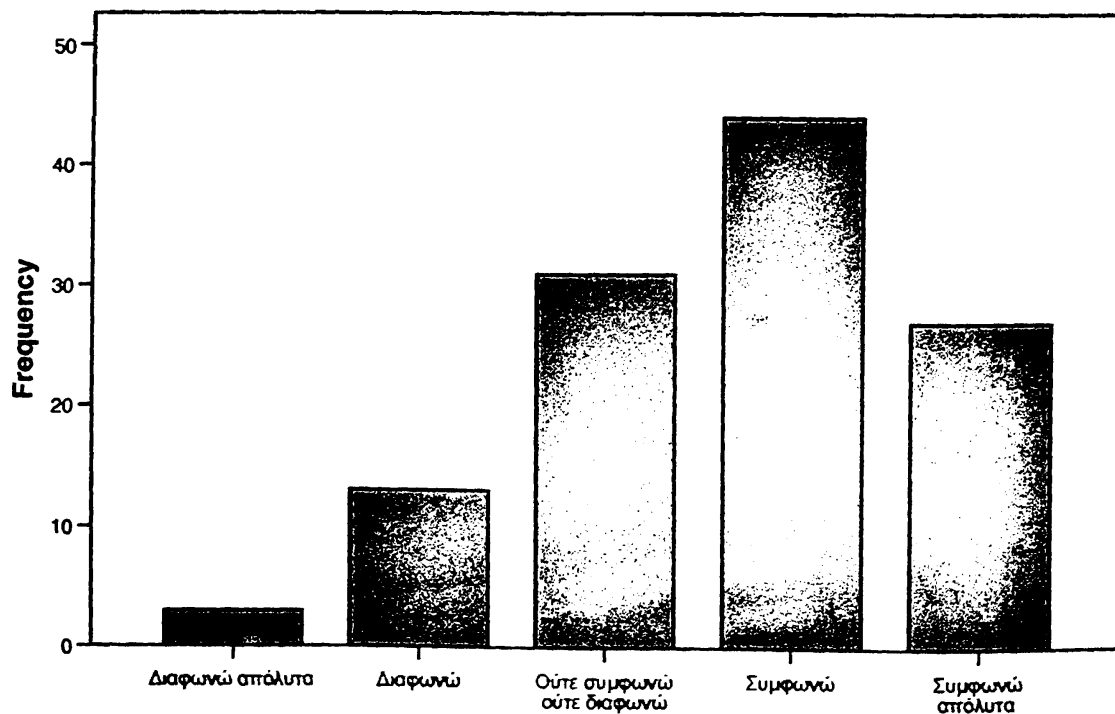
Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου



Πρόταση-Δήλωση 22: Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου την ώρα που τα βιώνω

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.5	2.5
Διαφωνώ	13	11.0	11.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	26.3	26.3
Συμφωνώ	44	37.3	37.3
Συμφωνώ απόλυτα	27	22.9	22.9
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου την ώρα που τα βιώνω



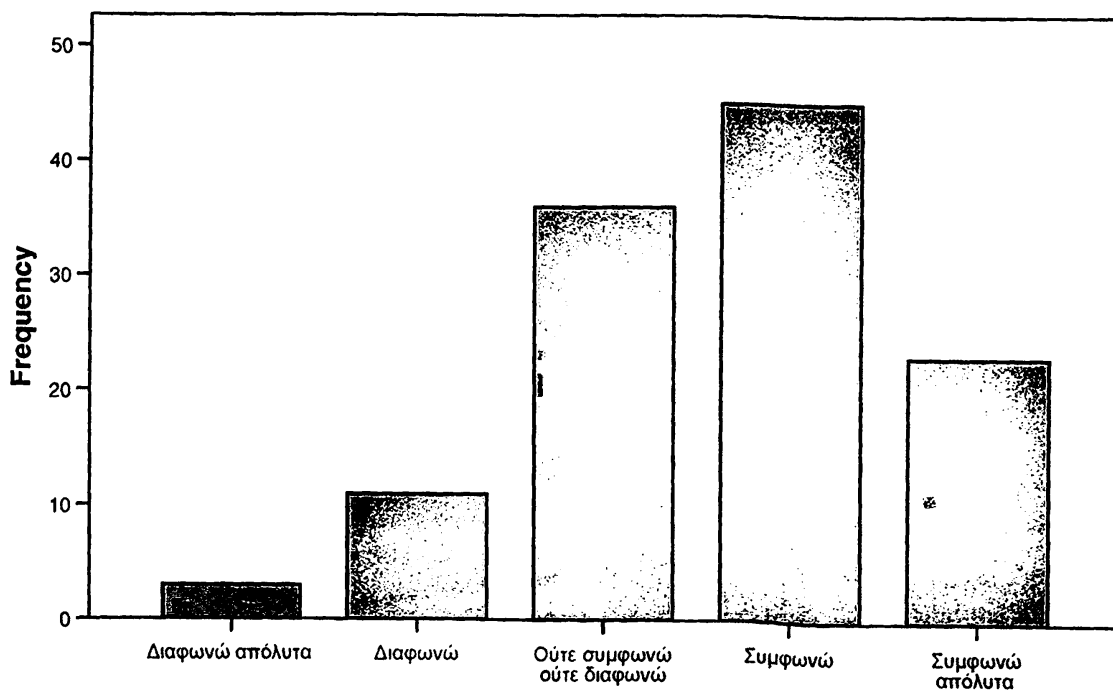
Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου την ώρα που τα βιώνω



Πρόταση-Δήλωση 29: Κινητοποιώ τον εαυτό μου με το να φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνω

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.5	2.5
Διαφωνώ	11	9.3	9.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36	30.5	30.5
Συμφωνώ	45	38.1	38.1
Συμφωνώ απόλυτα	23	19.5	19.5
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Κινητοποιώ τον εαυτό μου με το να φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνω



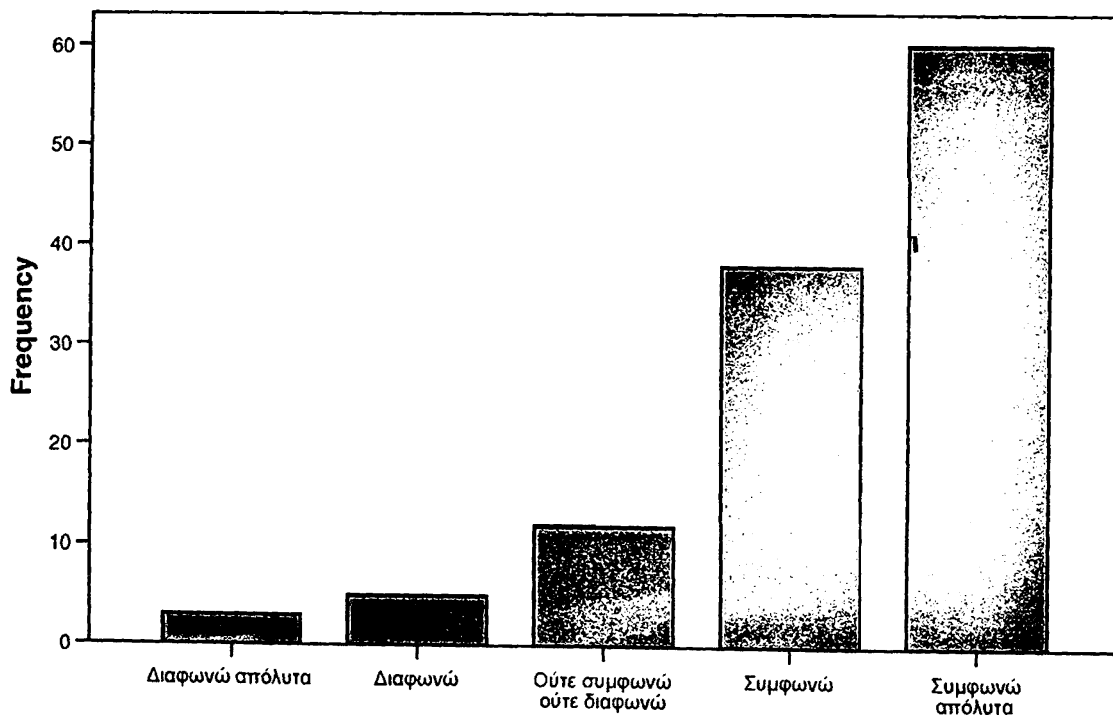
Κινητοποιώ τον εαυτό μου με το να φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνω



Πρόταση-Δήλωση 24: Επαινώ τις/τους άλλες/ους όταν έχουν κάνει κάτι καλά

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	3	2.5	2.5
Διαφωνώ	5	4.2	4.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	10.2	10.2
Συμφωνώ	38	32.2	32.2
Συμφωνώ απόλυτα	60	50.8	50.8
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Επαινώ τις/τους άλλες/ους όταν έχουν κάνει κάτι καλά



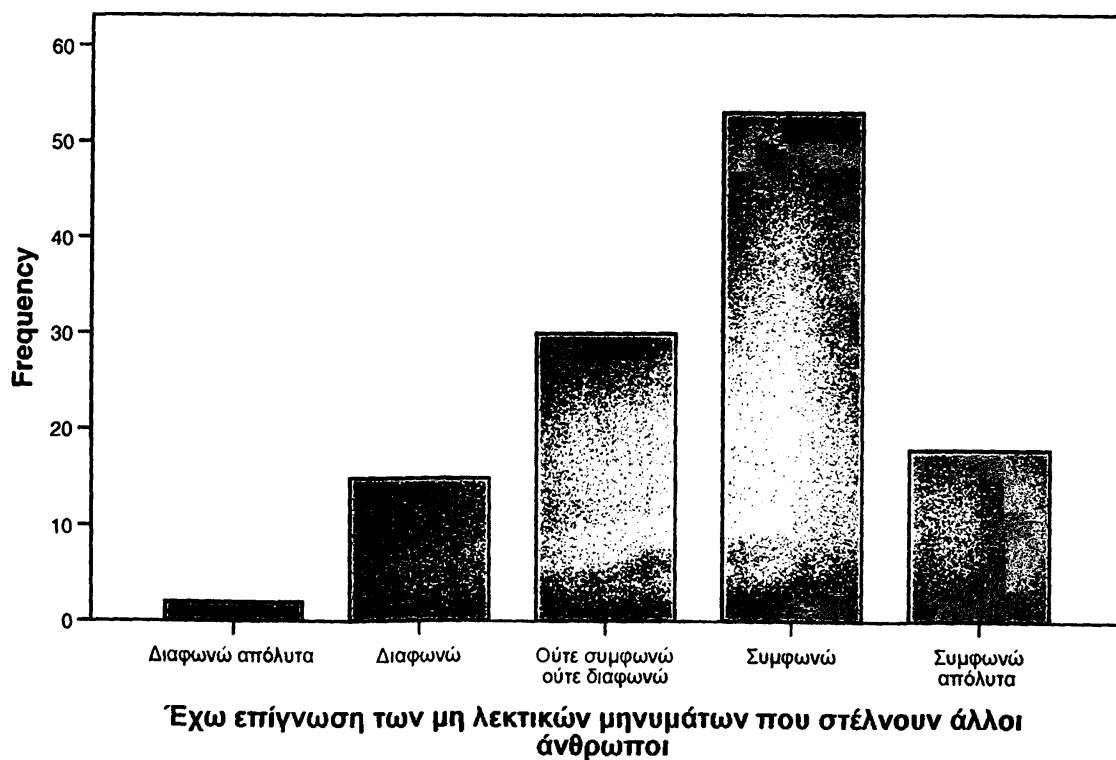
Επαινώ τις/τους άλλες/ους όταν έχουν κάνει κάτι καλά



Πρόταση-Δήλωση 25: Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν άλλοι άνθρωποι

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	15	12.7	12.7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	25.4	25.4
Συμφωνώ	53	44.9	44.9
Συμφωνώ απόλυτα	18	15.3	15.3
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

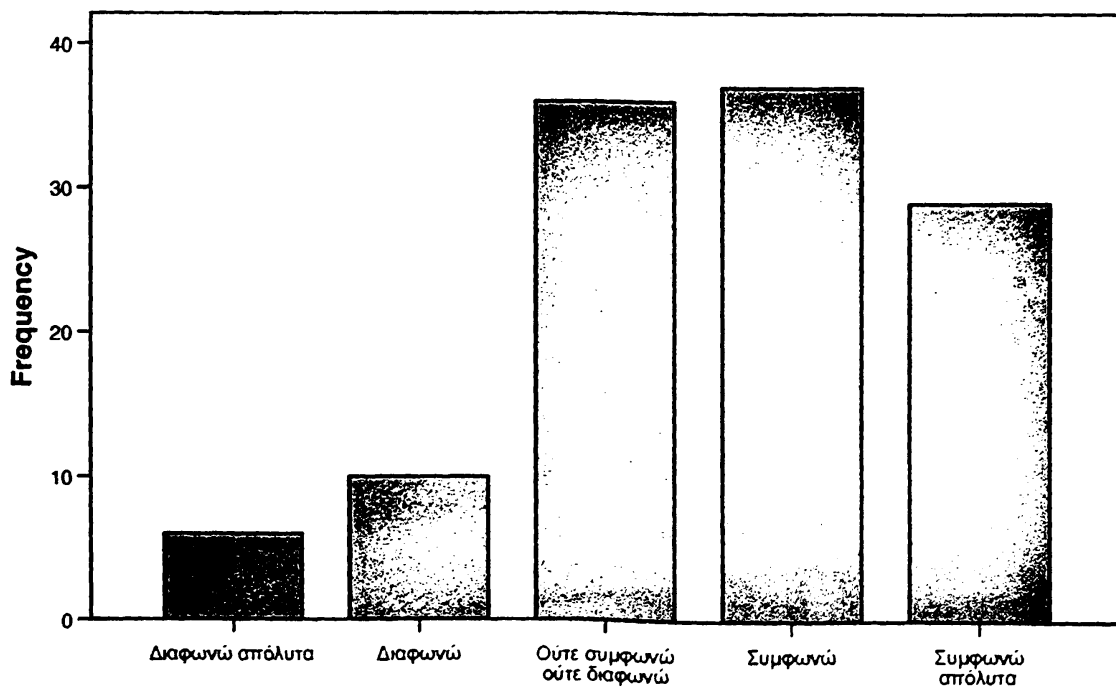
Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν άλλοι άνθρωποι



Πρόταση-Δήλωση 26: Όταν ένας άλλος άνθρωπος μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του/της, σχεδόν αισθάνομαι σαν να έχω βιώσει αυτό το γεγονός η/ο ίδια/ος

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	15	12.7	12.7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	25.4	25.4
Συμφωνώ	53	44.9	44.9
Συμφωνώ απόλυτα	18	15.3	15.3
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν ένας άλλος άνθρωπος μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του/της, σχεδόν αισθάνομαι σαν να έχω βιώσει αυτό το γεγονός η/ο ίδια/ος



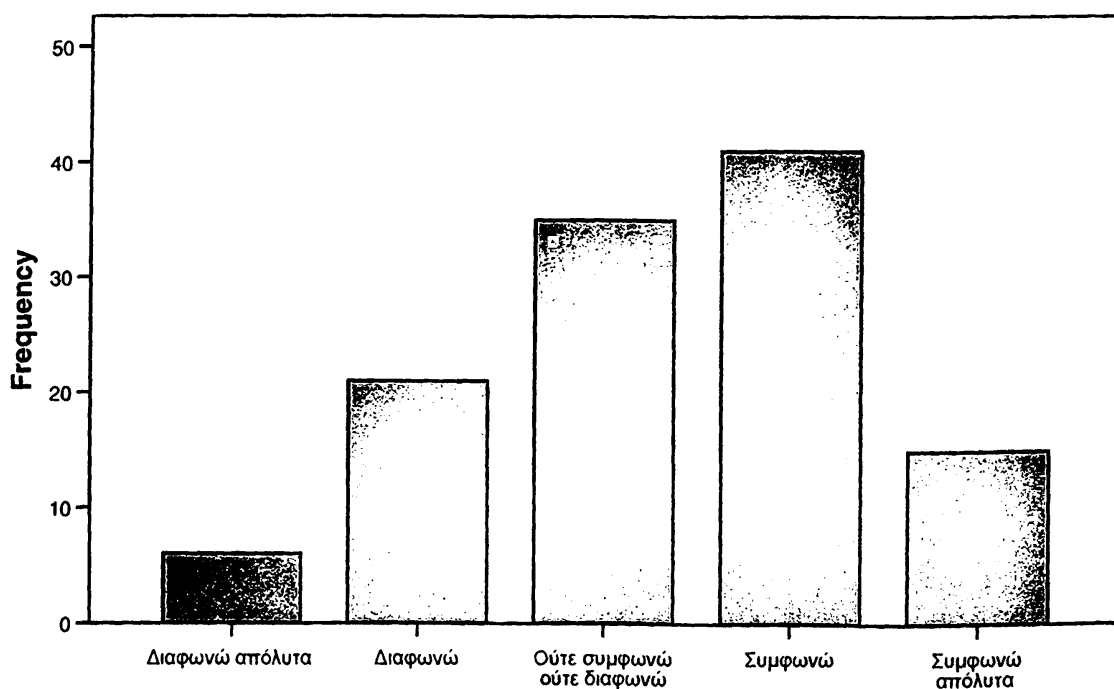
Όταν ένας άλλος άνθρωπος μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του/της, σχεδόν αισθάνομαι σαν να έχω βιώσει αυτό το γεγονός η/ο ίδια/ος



Πρόταση-Δήλωση 27: Όταν αισθάνομαι μια αλλαγή στα συναισθήματα, έχω την τάση να "κατεβάζω" καινούργιες ιδέες

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	6	5.1	5.1
Διαφωνώ	21	17.8	17.8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	35	29.7	29.7
Συμφωνώ	41	34.7	34.7
Συμφωνώ απόλυτα	15	12.7	12.7
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν αισθάνομαι μια αλλαγή στα συναισθήματα, έχω την τάση να "κατεβάζω" καινούργιες ιδέες



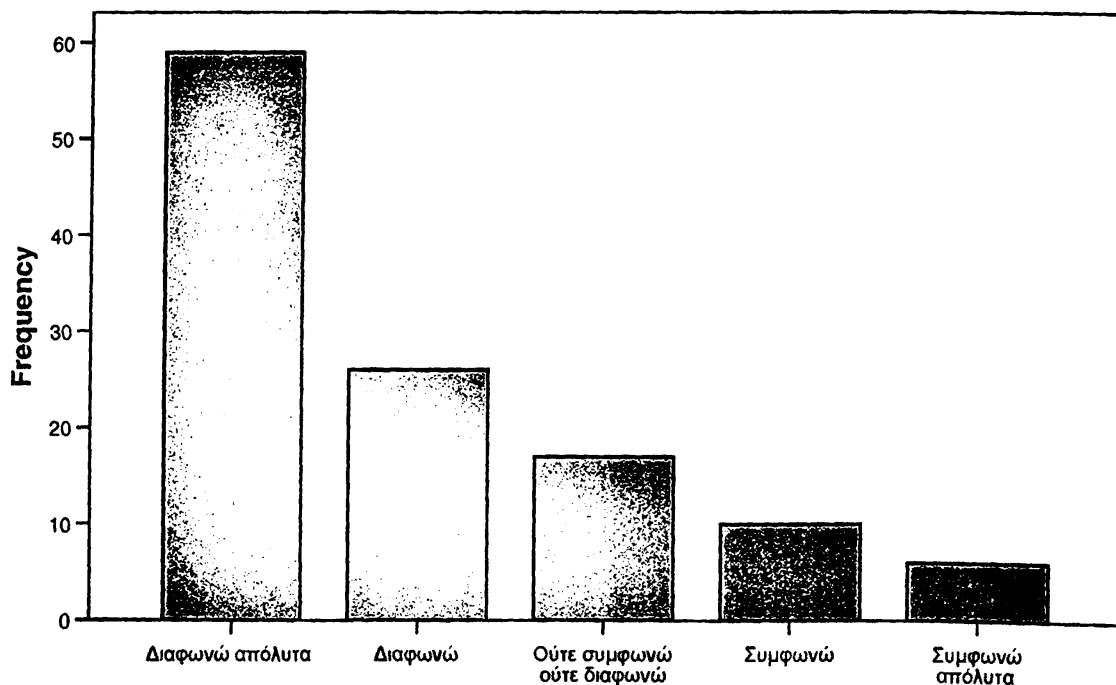
Όταν αισθάνομαι μια αλλαγή στα συναισθήματα, έχω την τάση να "κατεβάζω" καινούργιες ιδέες



Πρόταση-Δήλωση 28: Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	59	50.0	50.0
Διαφωνώ	26	22.0	22.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	14.4	14.4
Συμφωνώ	10	8.5	8.5
Συμφωνώ απόλυτα	6	5.1	5.1
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω



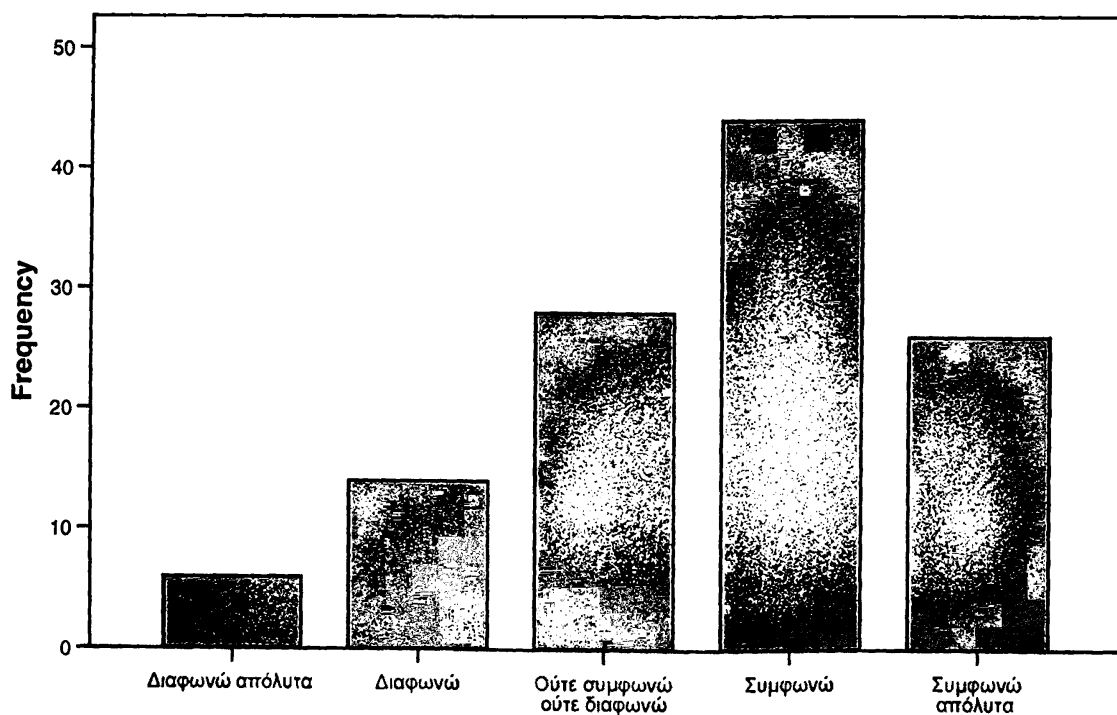
Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω



Πρόταση-Δήλωση 29: Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	6	5.1	5.1
Διαφωνώ	14	11.9	11.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	23.7	23.7
Συμφωνώ	44	37.3	37.3
Συμφωνώ απόλυτα	26	22.0	22.0
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους.



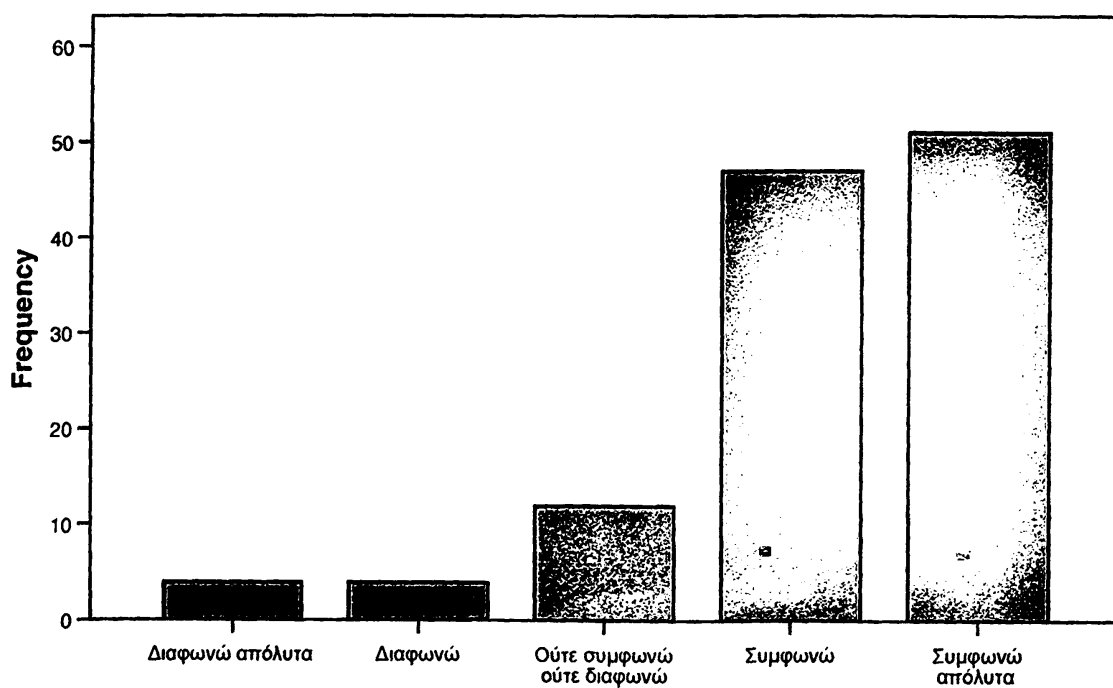
Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους.



Πρόταση-Δήλωση 30: Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεση τους είναι πεσμένη

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	4	3.4	3.4
Διαφωνώ	4	3.4	3.4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	12	10.2	10.2
Συμφωνώ	47	39.8	39.8
Συμφωνώ απόλυτα	51	43.2	43.2
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεση τους είναι πεσμένη



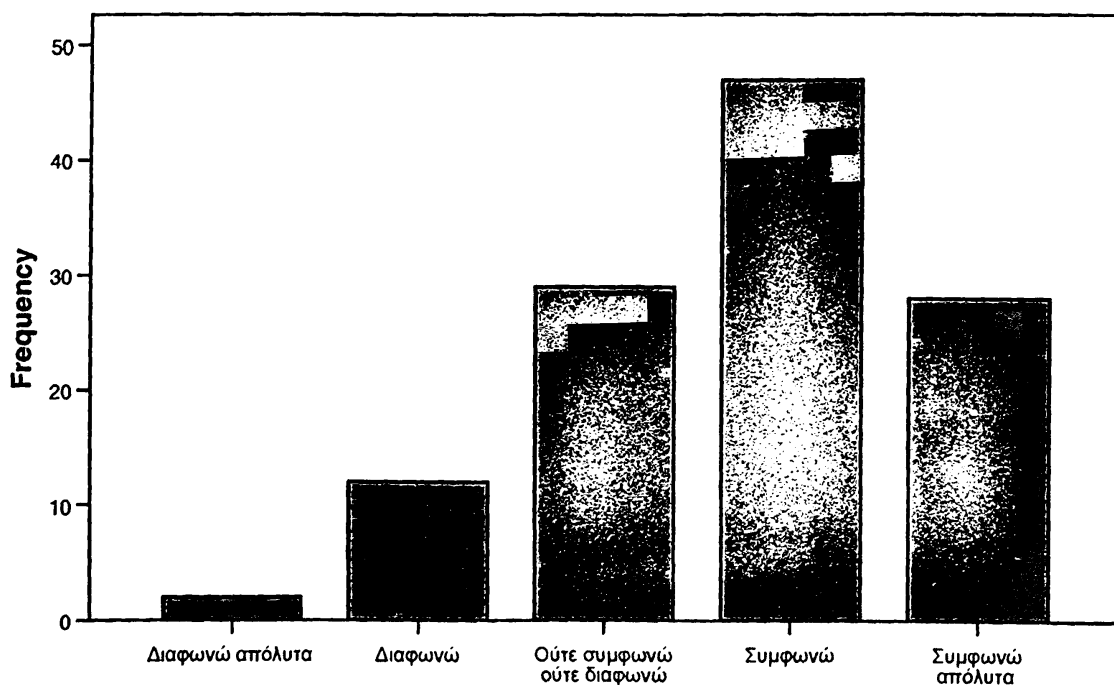
Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεση τους είναι πεσμένη



Πρόταση-Δήλωση 31: Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	2	1.7	1.7
Διαφωνώ	12	10.2	10.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	24.6	24.6
Συμφωνώ	47	39.8	39.8
Συμφωνώ απόλυτα	28	23.7	23.7
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες

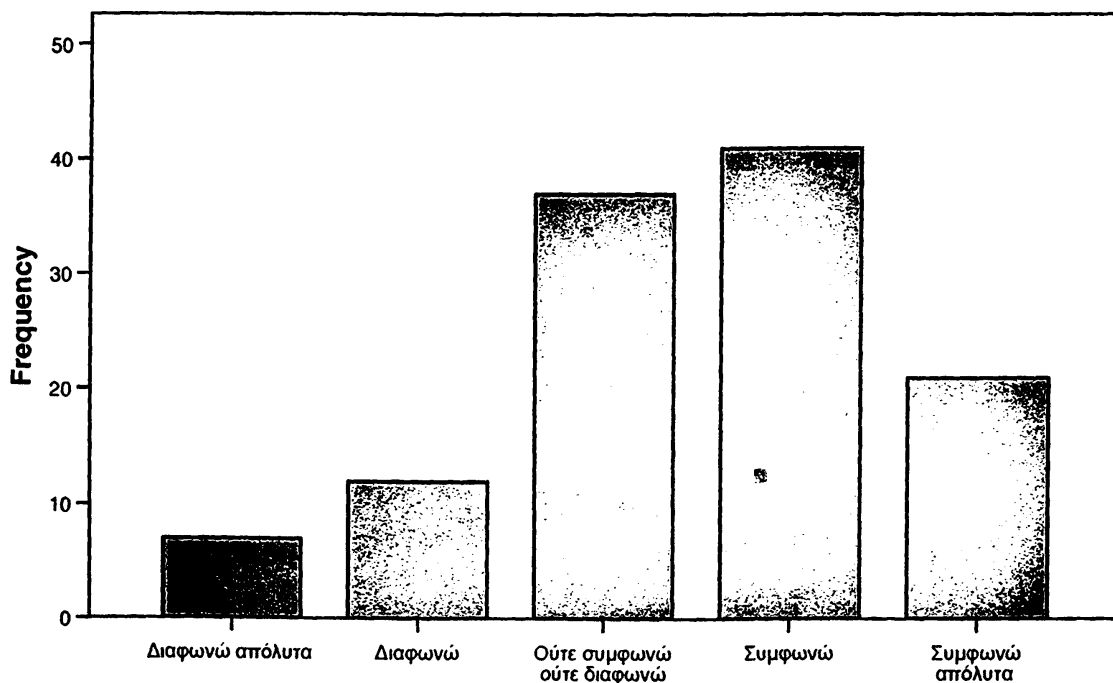


Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες



Πρόταση-Δήλωση 32: Μπορώ να πω πώς αισθάνονται οι άνθρωποι ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους			
ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	7	5.9	5.9
Διαφωνώ	12	10.2	10.2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	31.4	31.4
Συμφωνώ	41	34.7	34.7
Συμφωνώ απόλυτα	21	17.8	17.8
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Μπορώ να πω πώς αισθάνονται οι άνθρωποι ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους



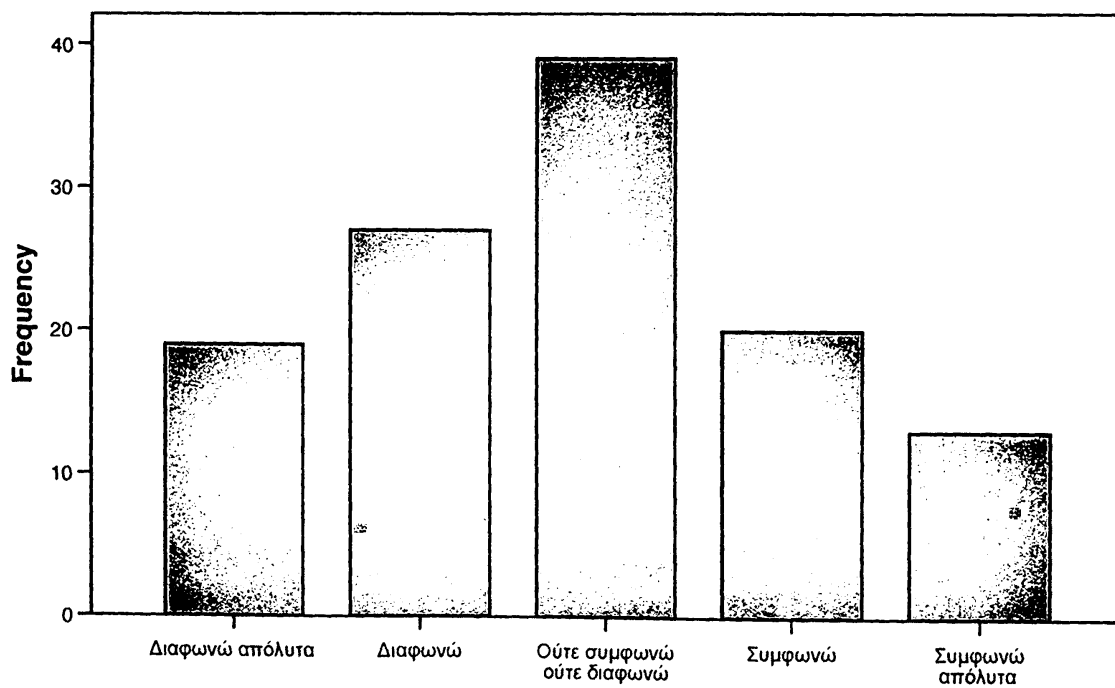
Μπορώ να πω πώς αισθάνονται οι άνθρωποι ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους



Πρόταση-Δήλωση 33: Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	Frequency	Percent	Valid Percent
Διαφωνώ απόλυτα	19	16.1	16.1
Διαφωνώ	27	22.9	22.9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	39	33.1	33.1
Συμφωνώ	20	16.9	16.9
Συμφωνώ απόλυτα	13	11.0	11.0
ΣΥΝΟΛΟ	118	100.0	100.0

Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται



Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται



ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Πίνακας Μ.Ο. και τυπικών αποκλίσεων για κάθε μία από τις 33 προτάσεις-δηλώσεις της κλίμακας Σ.Ν.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Mean	Std. Deviation
Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλες/ους.	4.1525	.89277
Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, θυμάμαι φορές που αντιμετώπισα παρόμοιες δυσκολίες.	3.7373	1.05756
Προσδοκώ ότι θα τα καταφέρω στα περισσότερα πράγματα που προσπαθώ.	3.9237	.97977
Οι άλλοι άνθρωποι το βρίσκουν εύκολο να με εμπιστευονται.	3.7373	1.08940
Δυσκολεύομαι να καταλάβω τα μη λεκτικά μηνύματα άλλων ανθρώπων.	3.7288	1.09123
Μερικά από τα σημαντικότερα γεγονότα στη ζωή μου με οδήγησαν να επαναξιολογήσω τι είναι σημαντικό και τι όχι.	4.0508	1.07693
Όταν αλλάζει η διάθεση μου, βλέπω νέες δυνατότητες.	3.7203	1.06125
Τα συναισθήματα είναι ένα από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει να τη ζήσω.	4.3475	.94622
Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω.	3.9068	1.02937
Προσδοκώ ότι θα συμβούν καλά πράγματα.	3.5169	1.16011
Μου αρέσει να μοιράζομαι τα συναισθήματα μου με άλλες/ους.	3.6356	1.09907
Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω πώς να το κάνω να διαρκέσει.	3.2288	1.16510
Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.	2.8644	1.21187
Αναζητώ δραστηριότητες που με κάνουν ευτυχισμένη/ο.	4.2119	.96832
Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω σε άλλους.	3.8475	1.09097
Παρουσιάζω τον εαυτό μου μ' έναν τρόπο που κάνει θετική εντύπωση στους άλλους.	3.4153	1.13474
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μου είναι εύκολο να βρίσκω λύση σε προβλήματα.	3.9746	1.08180
Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι άνθρωποι.	4.1017	.97305
Ξέρω γιατί αλλάζουν τα συναισθήματα μου.	3.2627	1.02472
Όταν είμαι σε καλή διάθεση, μπορώ να «κατεβάσω» νέες ιδέες.	4.1017	.99906

Έχω έλεγχο των συναισθημάτων μου.	3.4153	1.14970
Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου την ώρα που τα βιώνω.	3.6695	1.02994
Κινητοποιώ τον εαυτό μου με το να φαντάζομαι ένα καλό αποτέλεσμα σε έργα που αναλαμβάνω.	3.6271	.98533
Επαινώ τις/τους άλλες/ους όταν έχουν κάνει κάτι καλά.	4.2458	.97784
Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνουν άλλοι άνθρωποι.	3.5932	.95396
Όταν ένας άλλος άνθρωπος μου μιλάει για ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του/της, σχεδόν αισθάνομαι σαν να έχω βιώσει αυτό το γεγονός η/ο ίδια/ος.	3.6186	1.10104
Όταν αισθάνομαι μια αλλαγή στα συναισθήματα, έχω την τάση να «κατεβάξω» καινούργιες ιδέες.	3.3220	1.06924
Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, τα παρατάω επειδή πιστεύω ότι θα αποτύχω.	4.0339	1.20492
Ξέρω τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι απλά και μόνο κοιτώντας τους.	3.5932	1.11123
Βοηθάω άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν η διάθεση τους είναι πεσμένη.	4.1610	.97814
Επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει να προσπαθεί, όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες.	3.7373	.99079
Μπορώ να πω πώς αισθάνονται οι άνθρωποι ακούγοντας τον τόνο της φωνής τους.	3.4831	1.08394
Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται όπως αισθάνονται.	3.1610	1.21226



**Διαφοροποίηση της κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
και των επιμέρους υποκλιμάκων ως προς τη μεταβλητή
σχολική επίδοση**

Διαφοροποίηση της κλίμακας

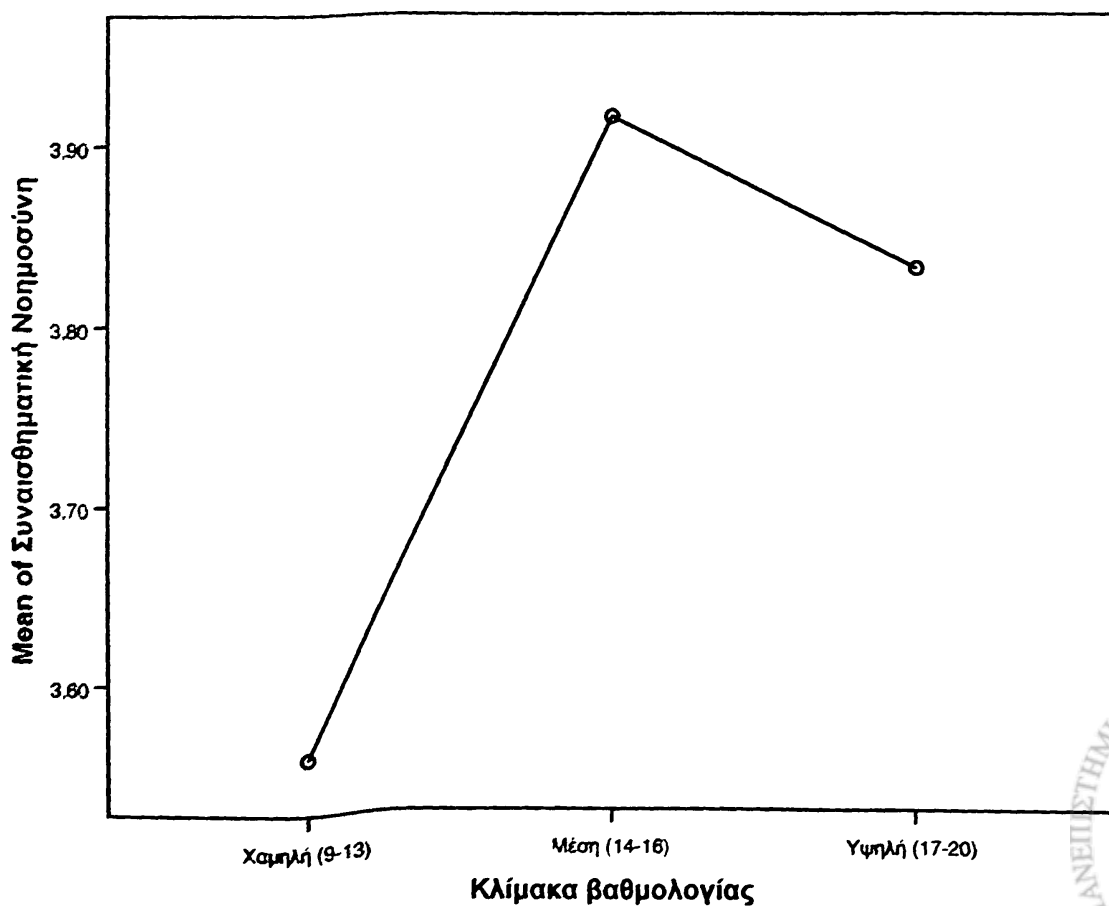
Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Ελεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα σχολική επίδοση

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.576	2	115	.080

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (σχολική επίδοση) (One Way ANOVA)

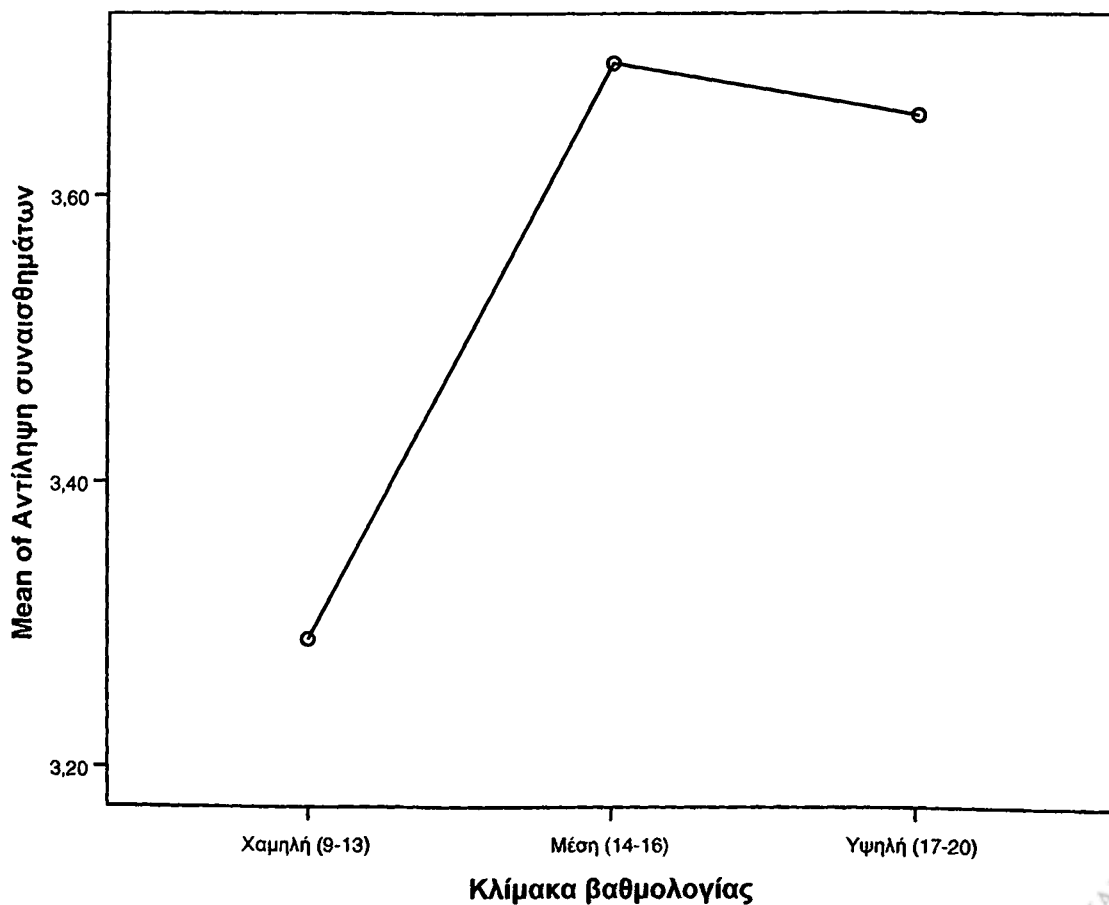
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.100	2	.550	2.275	.107
Within Groups	27.812	115	.242		
Total	28.912	117			



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα σχολική επίδοση			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.587	2	115	.209

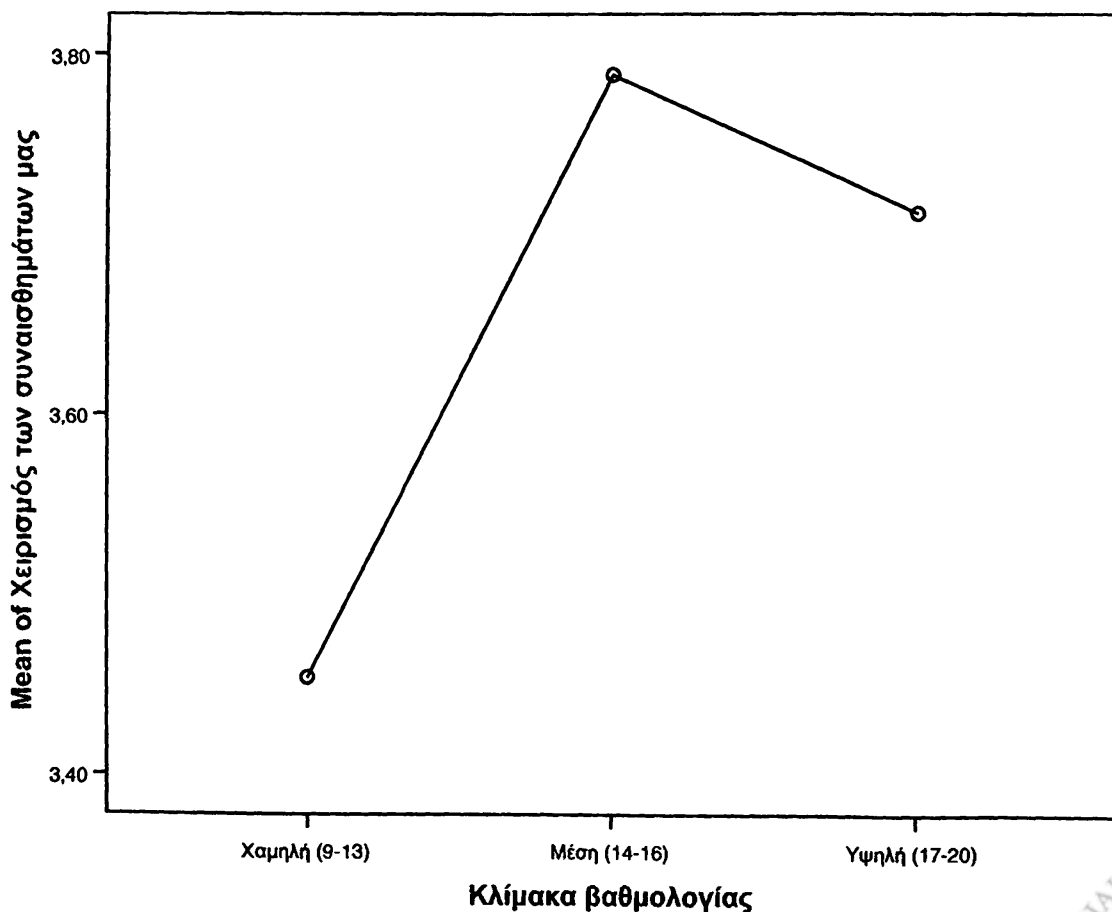
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (σχολική επίδοση) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.468	2	.734	2.612	.078
Within Groups	32.319	115	.281		
Total	33.788	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα σχολική επίδοση			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.391	2	115	.096

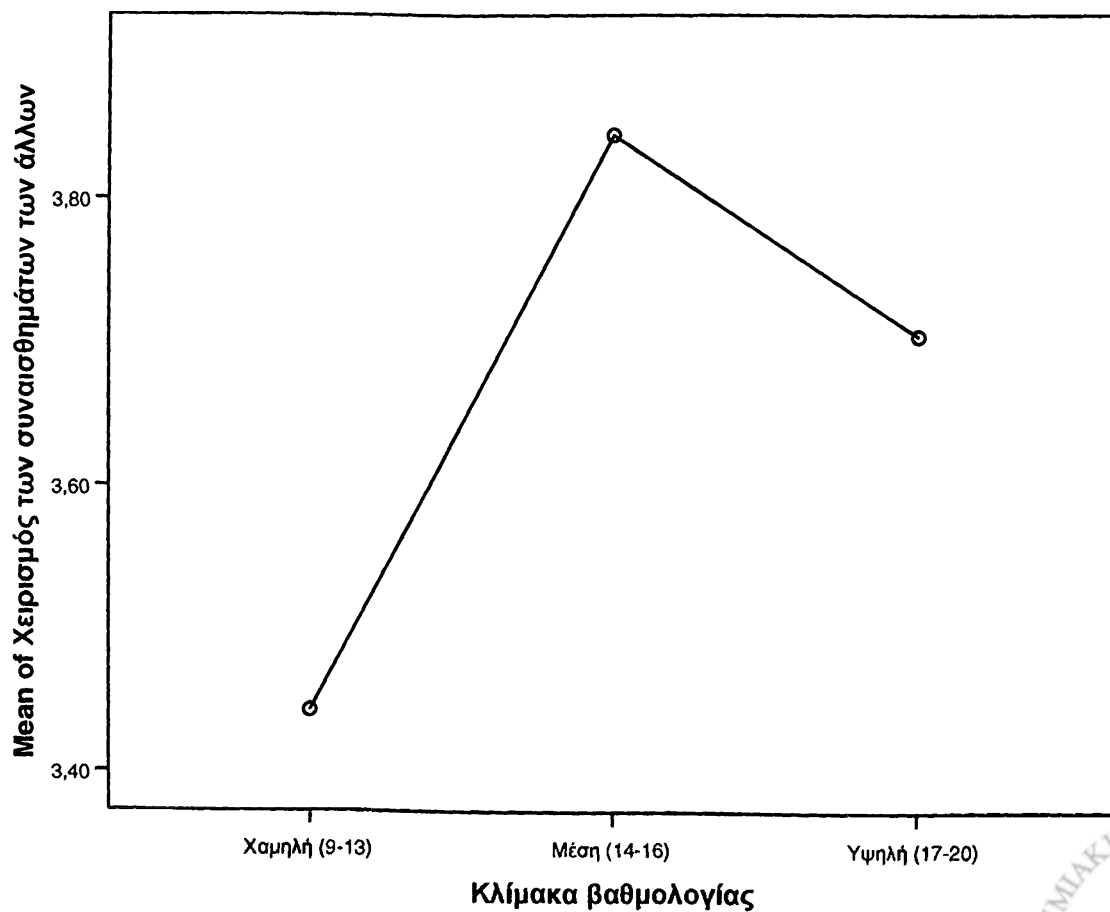
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (σχολική επίδοση) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.969	2	.484	1.217	.300
Within Groups	45.784	115	.398		
Total	46.753	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα σχολική επίδοση			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.801	2	115	.170

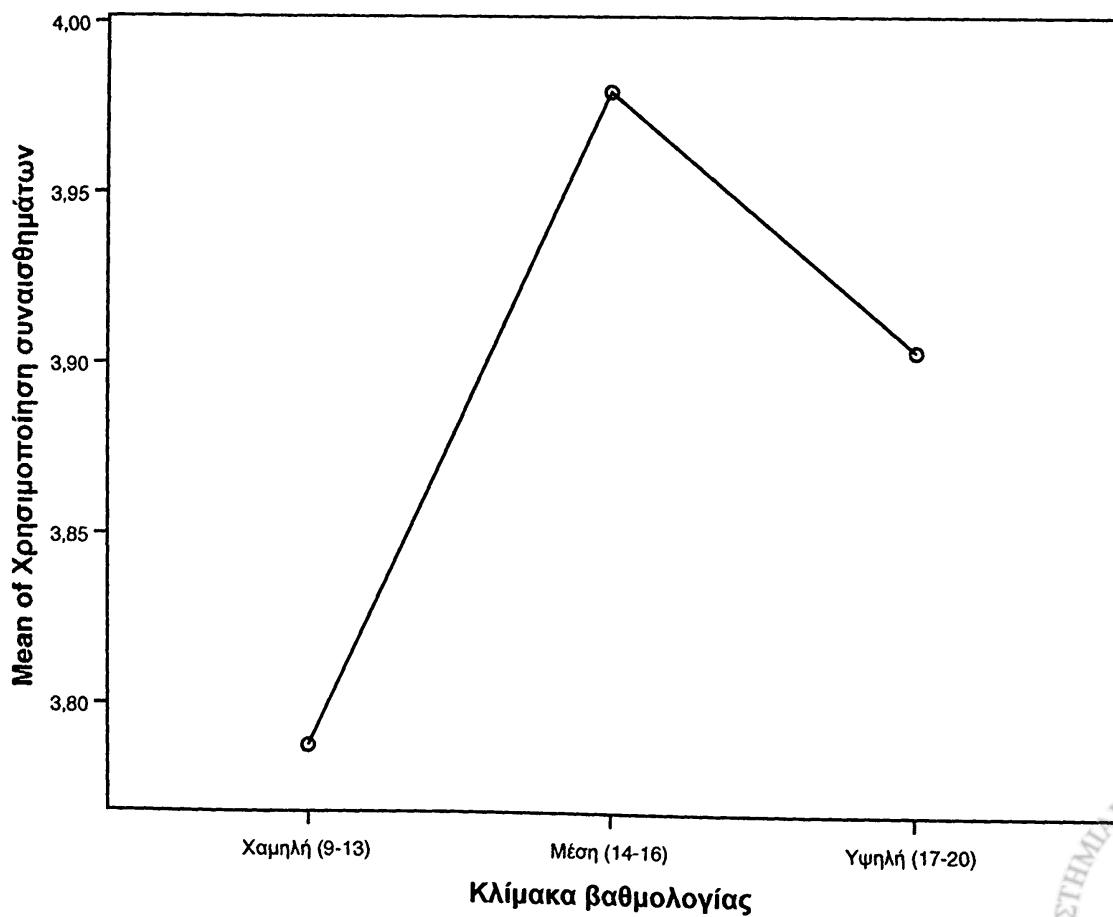
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (σχολική επίδοση) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.485	2	.743	2.391	.096
Within Groups	35.712	115	.311		
Total	37.197	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων ως προς τη μεταβλητή σχολική επίδοση

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα σχολική επίδοση			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.144	2	115	.047

Ανάλυση διακύμανσης με test Welch				
	Statistic(a)	df1	df2	Sig.
Welch	.993	2	39.176	.379
Brown-Forsythe	.664	2	86.246	.517

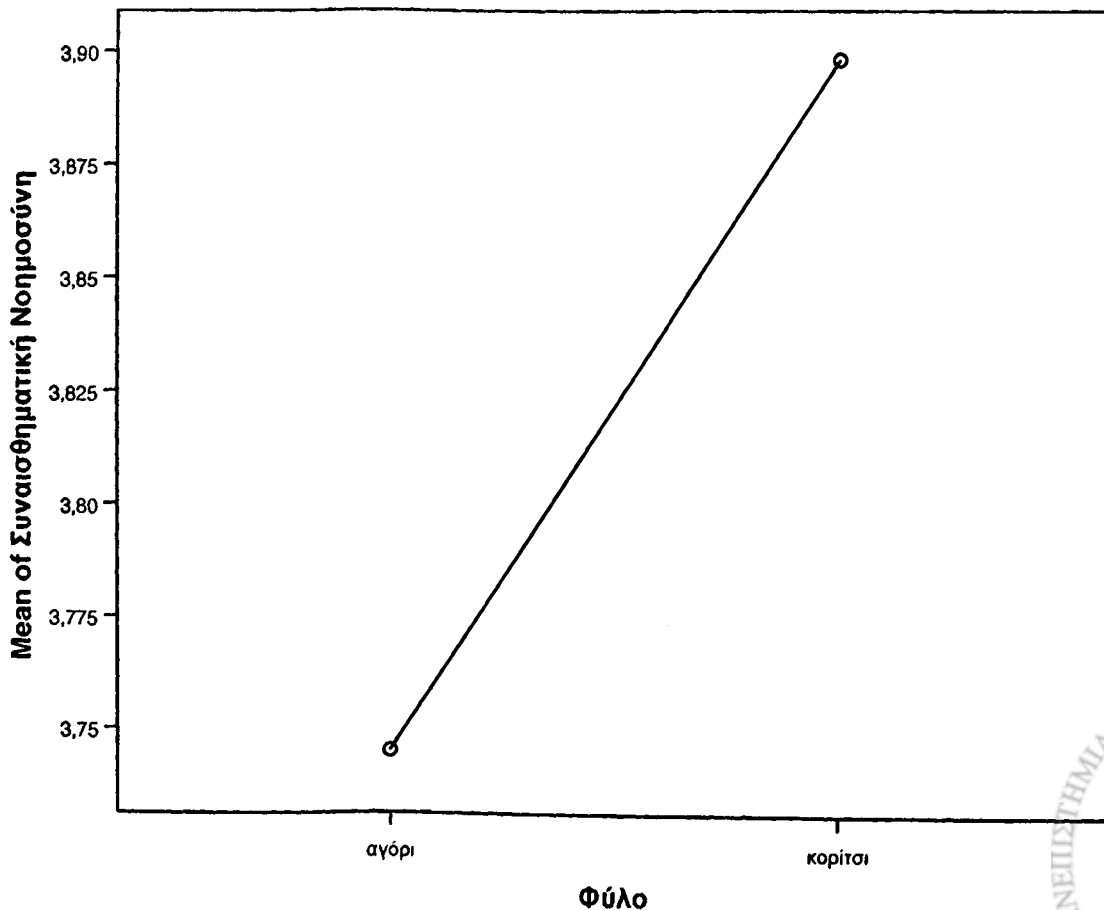


**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
και των επιμέρους υποκλιμάκων ως προς τη μεταβλητή φύλο**

**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
ως προς τη μεταβλητή φύλο**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα φύλο			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.013	1	116	.910

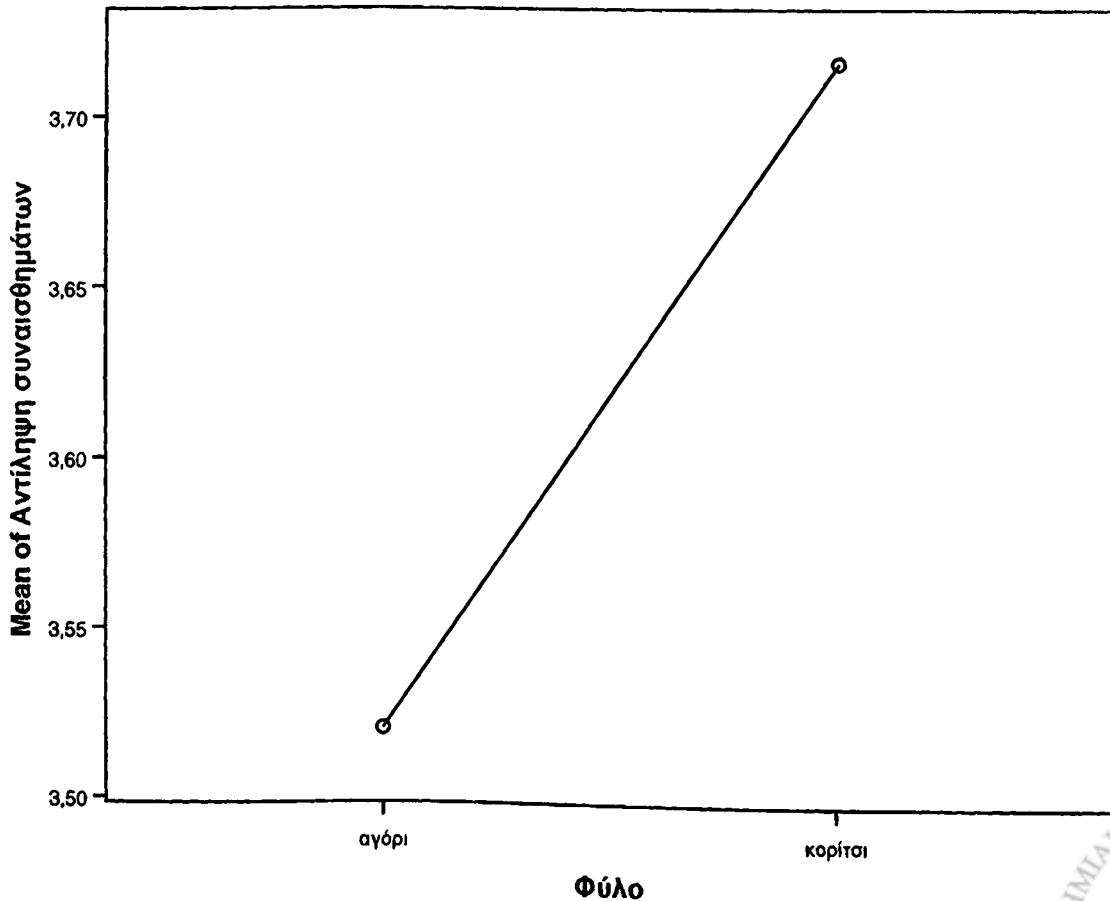
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (φύλο) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.670	1	.670	2.751	.100
Within Groups	28.242	116	.243		
Total	28.912	117			



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή φύλο**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα φύλο			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.172	1	116	.679

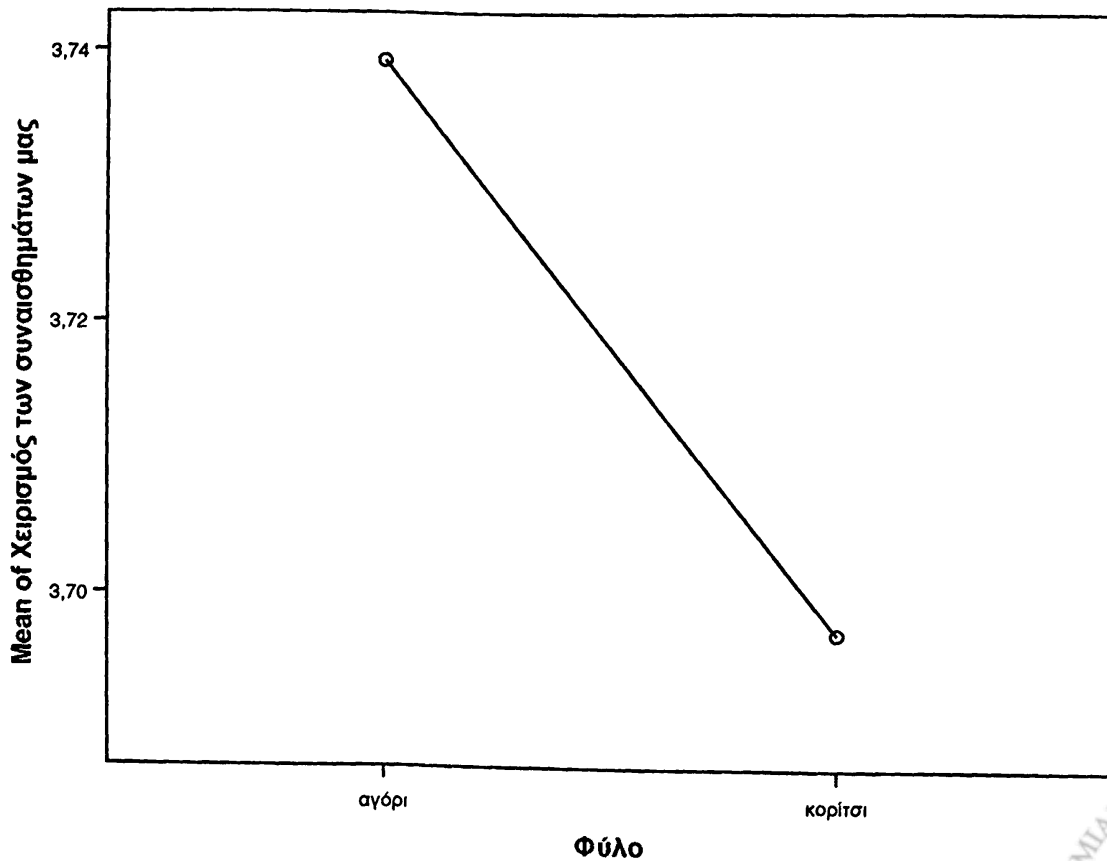
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (φύλο) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.095	1	1.095	3.87	.051
Within Groups	32.692	116	.282		
Total	33.788	117			



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων
που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή φύλο**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα φύλο			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.475	1	116	.227

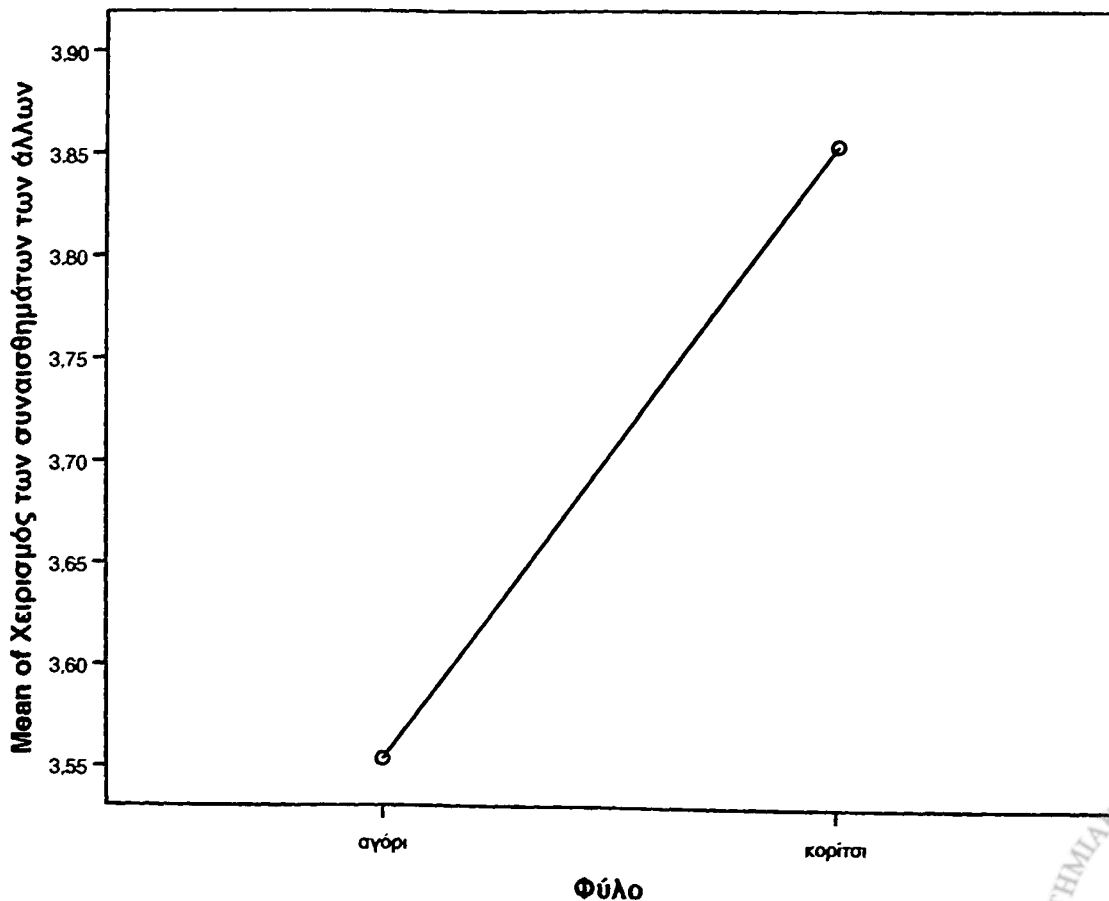
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (φύλο) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.050	1	.050	.125	.724
Within Groups	46.702	116	.403		
Total	46.753	117			



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων
που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή φύλο**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα φύλο			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.326	1	116	.569

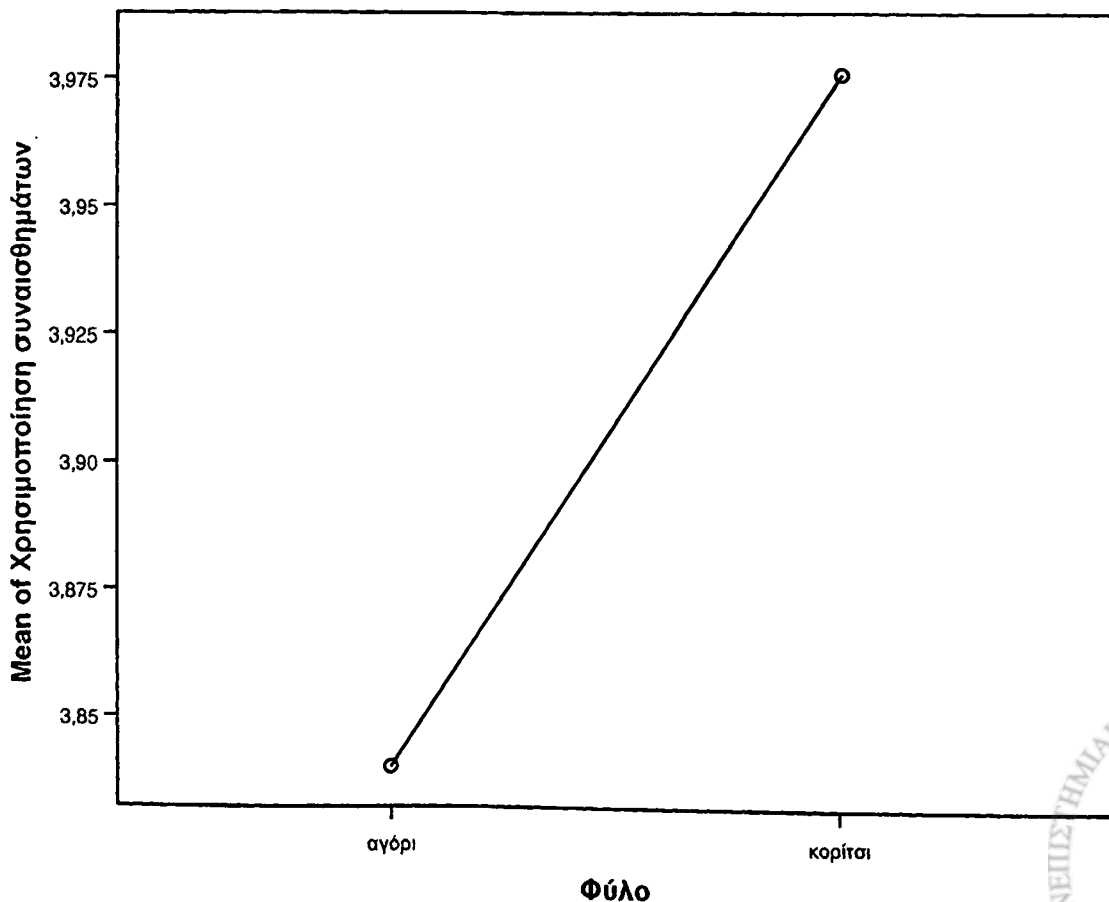
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (φύλο) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.573	1	2.573	8.622	.004
Within Groups	34.624	116	.298		
Total	37.197	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή φύλο

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα φύλο			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.016	1	116	.898

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (φύλο) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.528	1	.528	1.480	.226
Within Groups	41.346	116	.356		
Total	41.874	117			

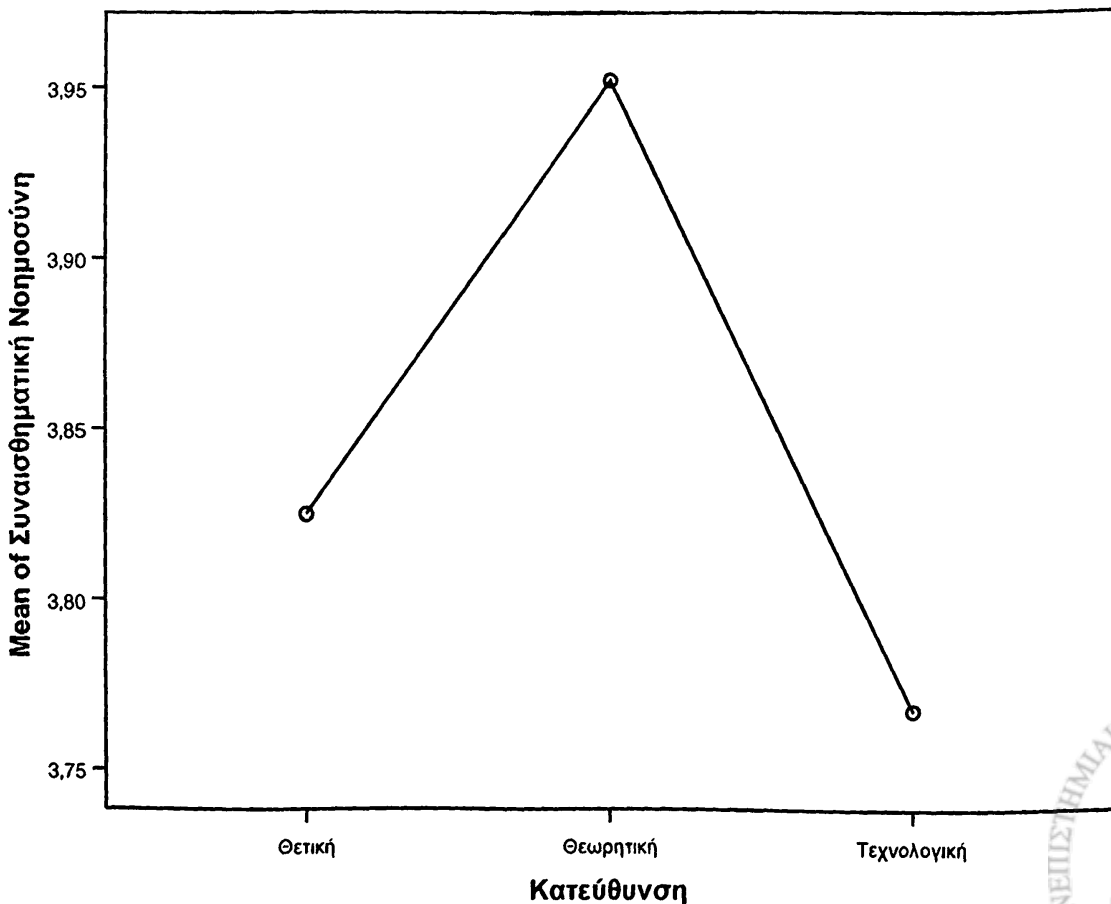


**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
και των επιμέρους υποκλιμάκων ως προς τη μεταβλητή
κατεύθυνση σπουδών**

**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα κατεύθυνση σπουδών			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.834	2	115	.437

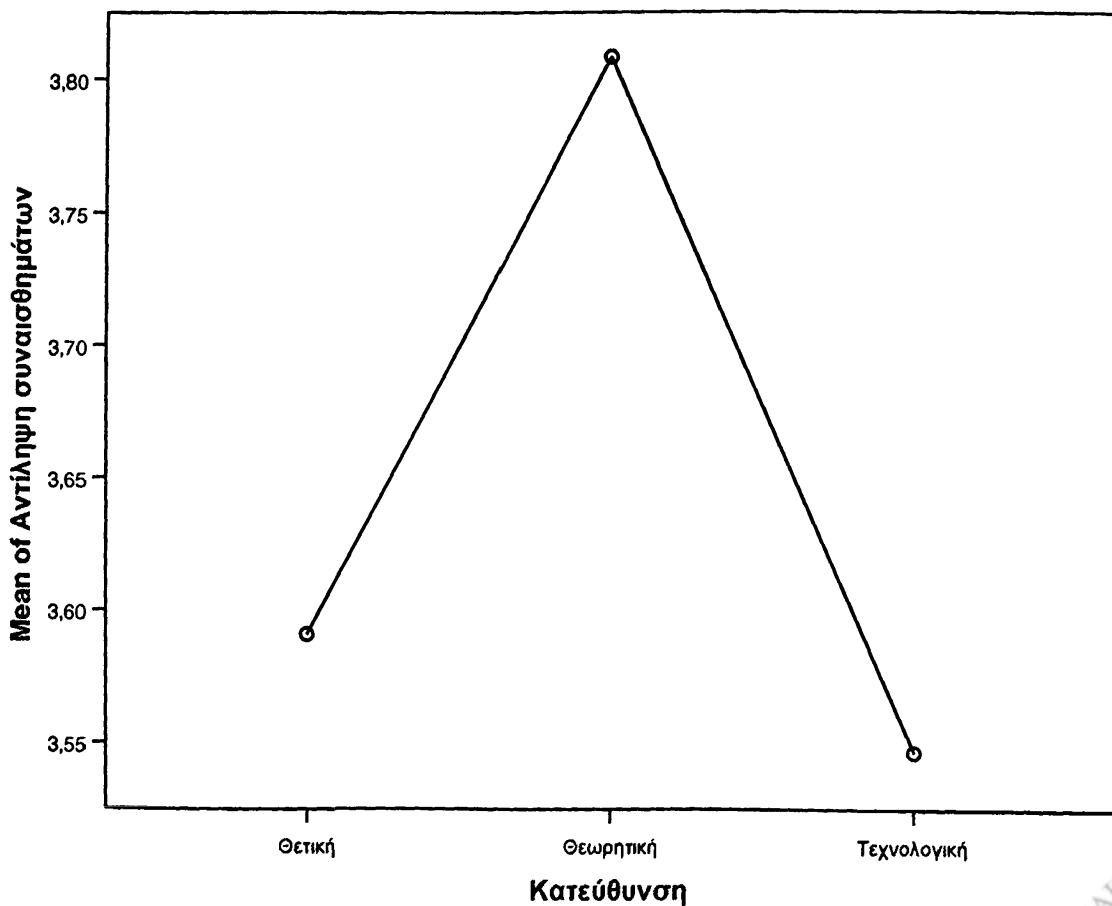
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (κατεύθυνση σπουδών) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.767	2	.384	1.567	.213
Within Groups	28.145	115	.245		
Total	28.912	117			



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα κατεύθυνση σπουδών			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.511	2	115	.601

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (κατεύθυνση σπουδών) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.593	2	.796	2.844	.062
Within Groups	32.195	115	.280		
Total	33.788	117			



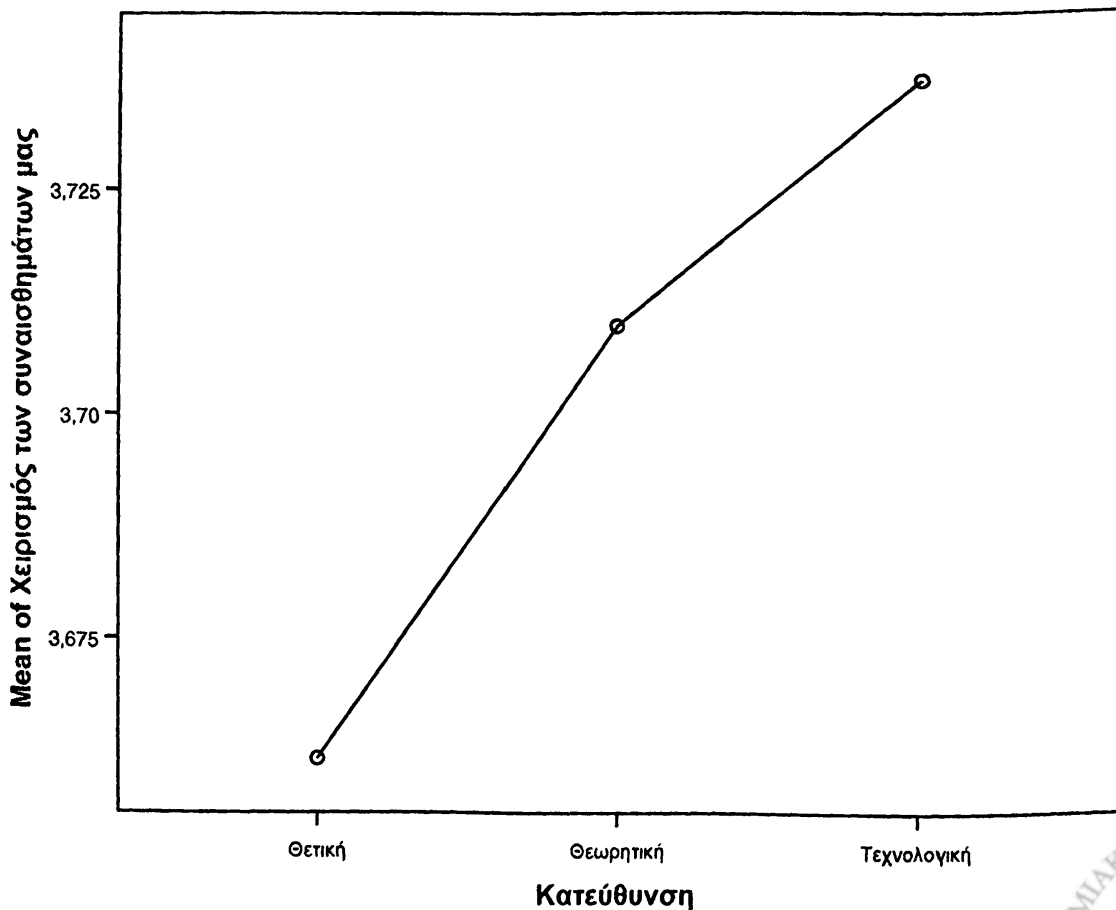
Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα κατεύθυνση σπουδών

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.988	2	115	.054

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (κατεύθυνση σπουδών) (One Way ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.093	2	.046	.114	.892
Within Groups	46.660	115	.406		
Total	46.753	117			



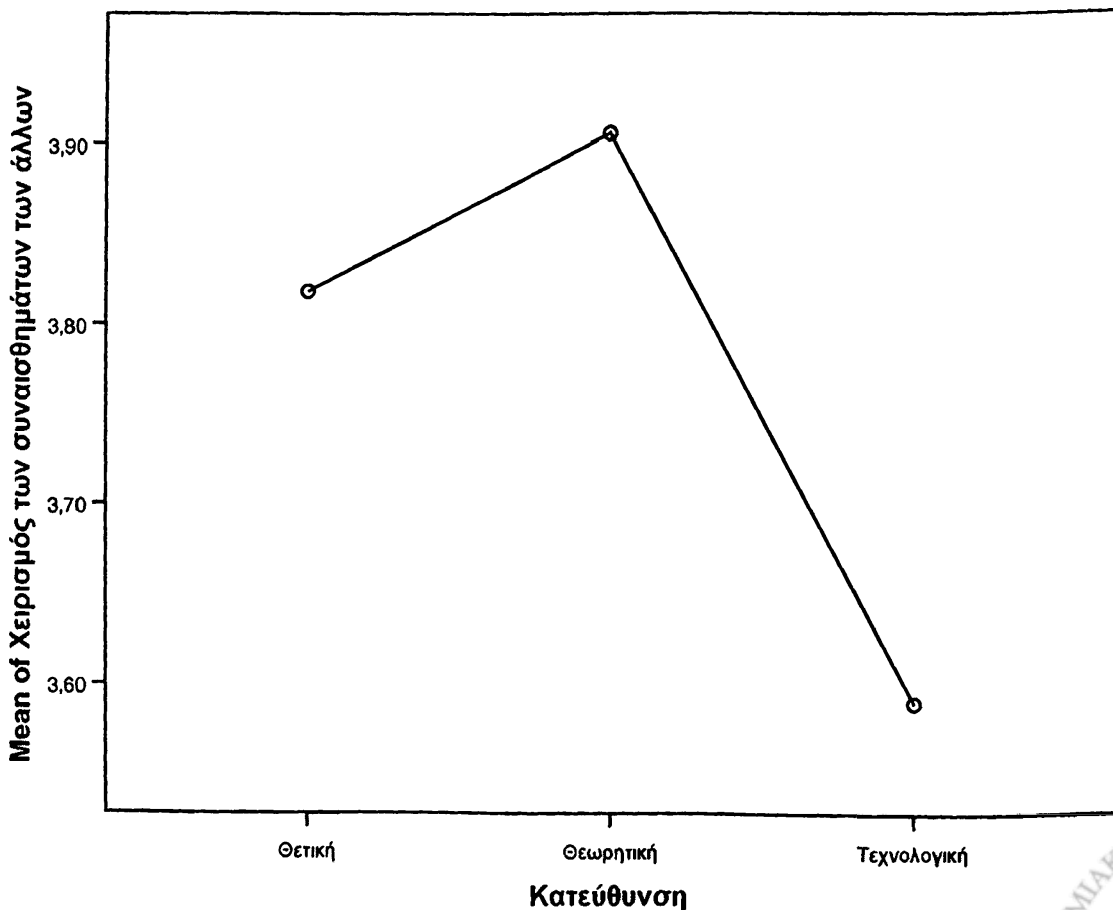
Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα κατεύθυνση σπουδών

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.417	2	115	.660

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (κατεύθυνση σπουδών) (One Way ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.472	2	1.236	4.094	.019
Within Groups	34.725	115	.302		
Total	37.197	117			



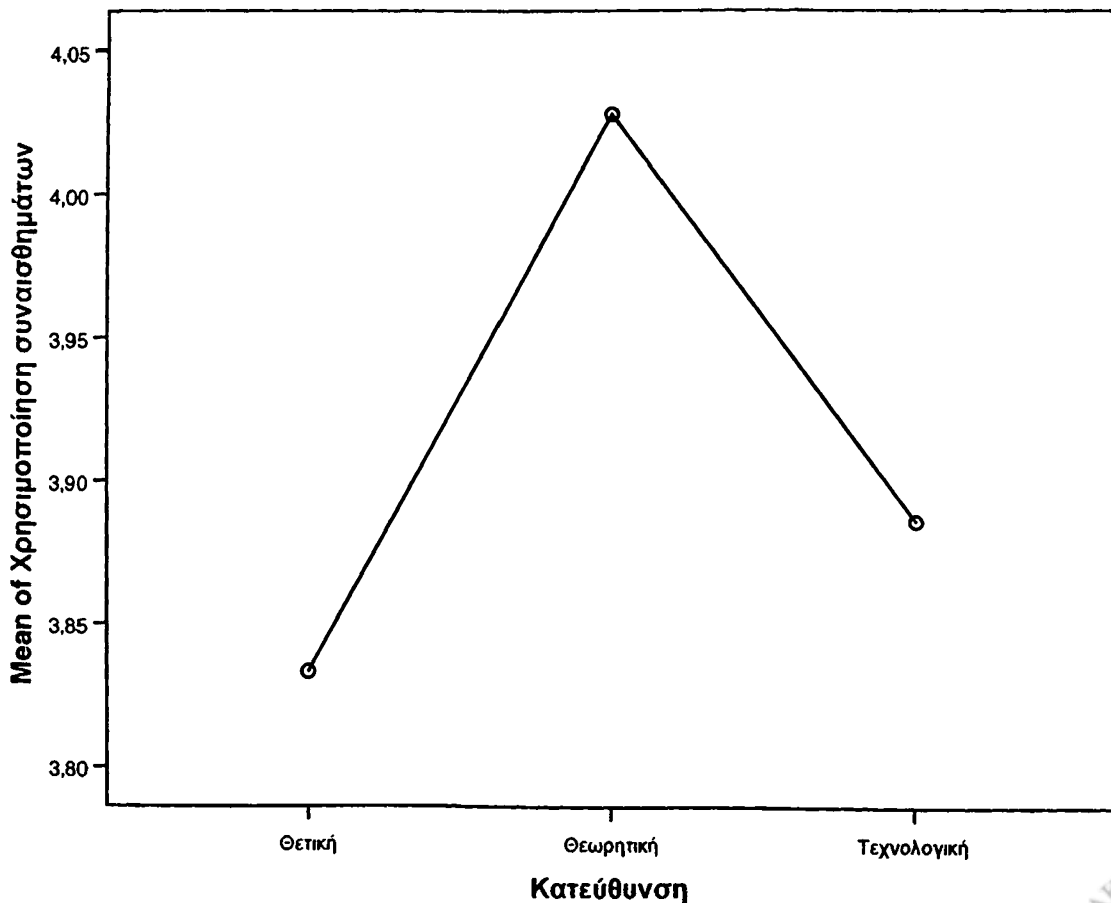
**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή κατεύθυνση σπουδών**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για
τον παράγοντα κατεύθυνση σπουδών

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.167	2	115	.315

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (κατεύθυνση σπουδών) (One Way ANOVA)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.652	2	.326	.910	.405
Within Groups	41.222	115	.358		
Total	41.874	117			



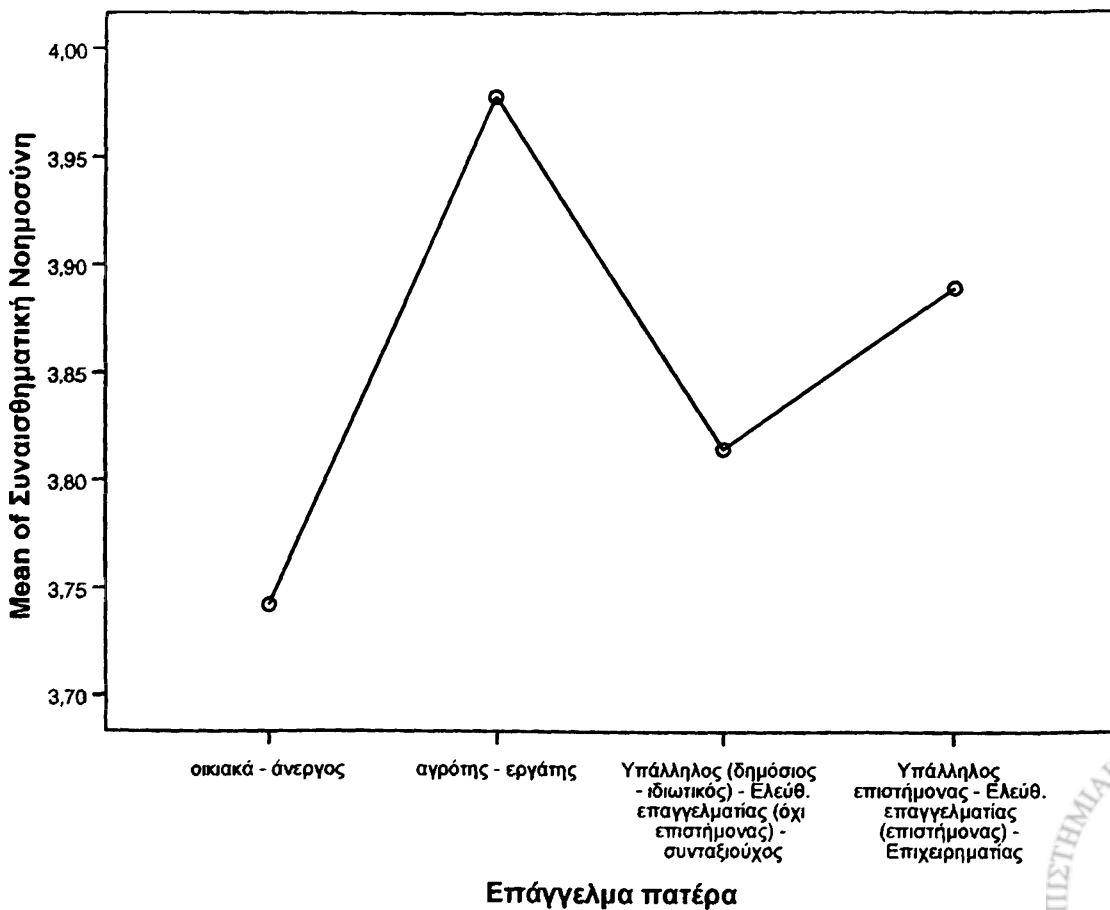
**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
και των επιμέρους υποκλιμάκων ως προς τη μεταβλητή
επάγγελμα πατέρα**

**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα πατέρα			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.221	3	114	.305

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα πατέρα) (One Way ANOVA)

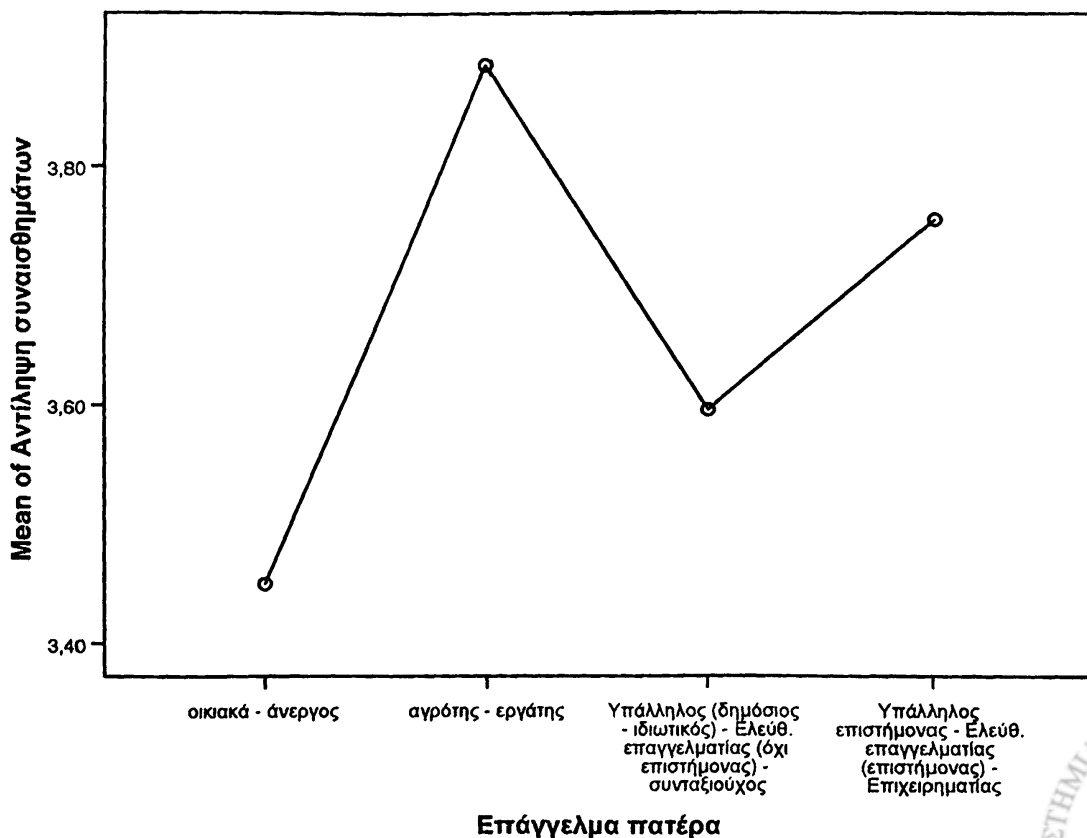
Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
----------------	----	-------------	---	------



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα πατέρα			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.588	3	114	.624

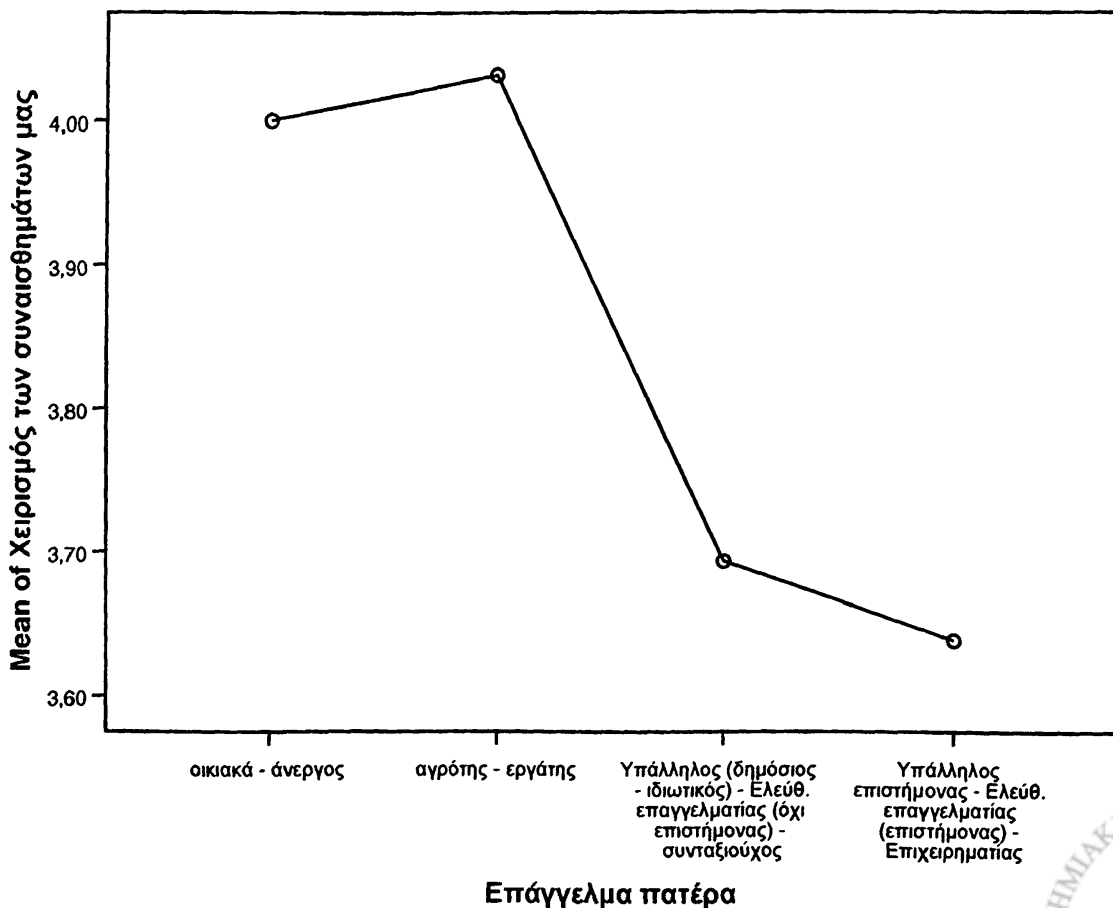
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα πατέρα) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.001	3	.334	1.161	.328
Within Groups	32.786	114	.288		
Total	33.788	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα πατέρα			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.939	3	114	.424

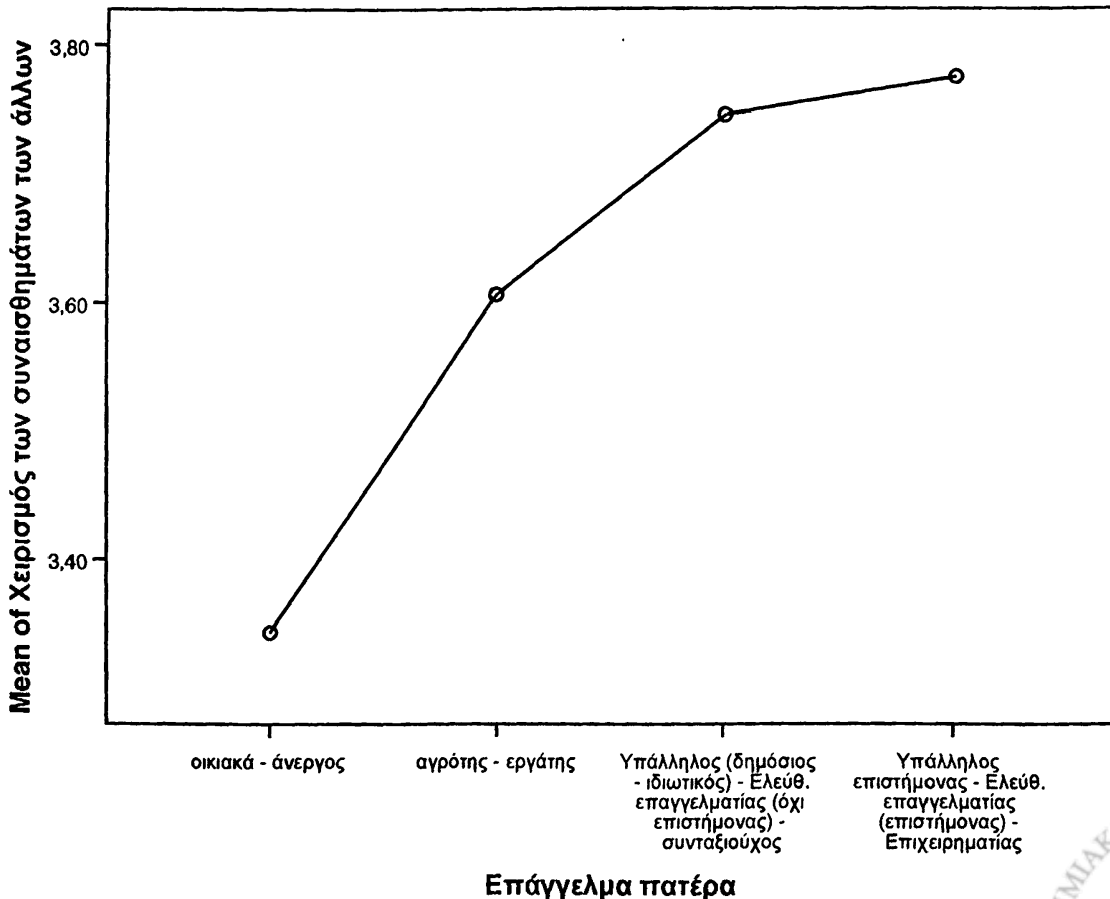
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα πατέρα) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.183	3	.394	.987	.402
Within Groups	45.569	114	.400		
Total	46.753	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα πατέρα			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.242	3	114	.298

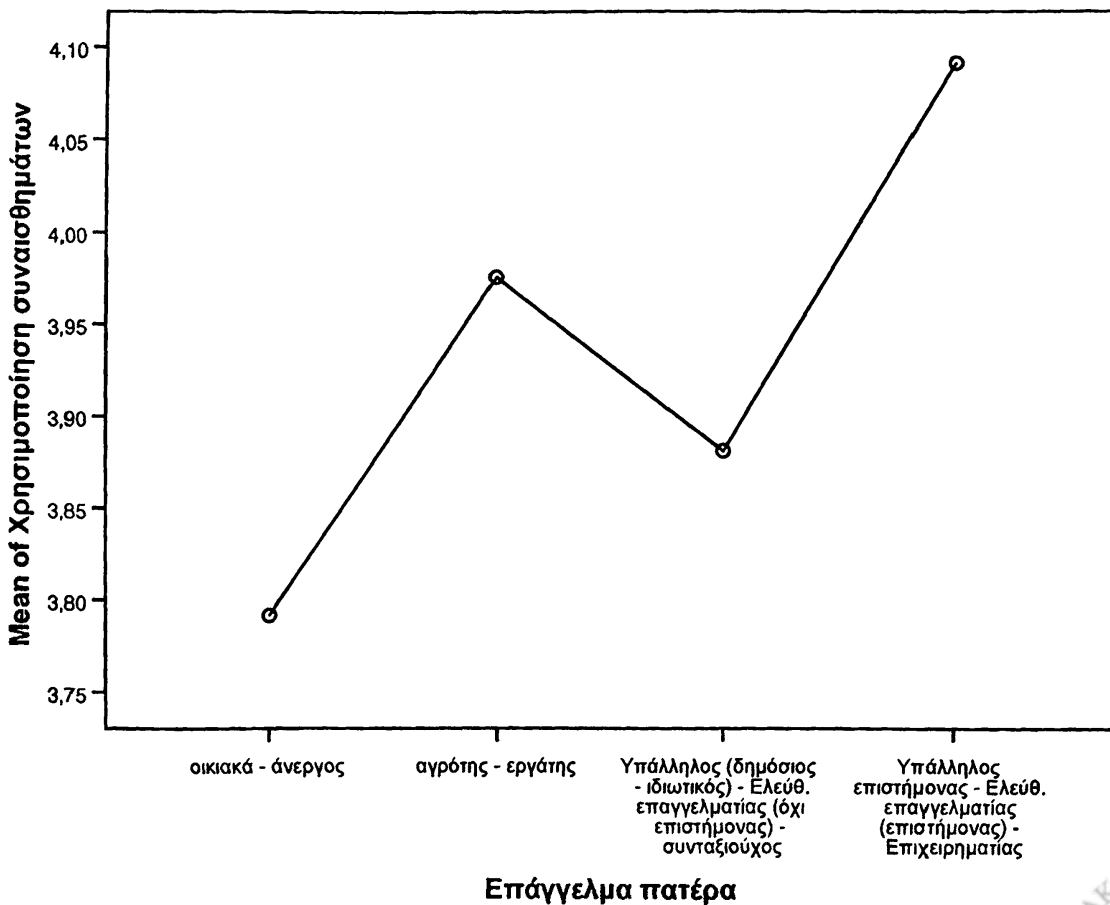
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα πατέρα) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.764	3	.255	.797	.498
Within Groups	36.433	114	.320		
Total	37.197	117			



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα πατέρα**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα πατέρα			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.096	3	114	.354

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα πατέρα) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.808	3	.269	.748	.526
Within Groups	41.066	114	.360		
Total	41.874	117			

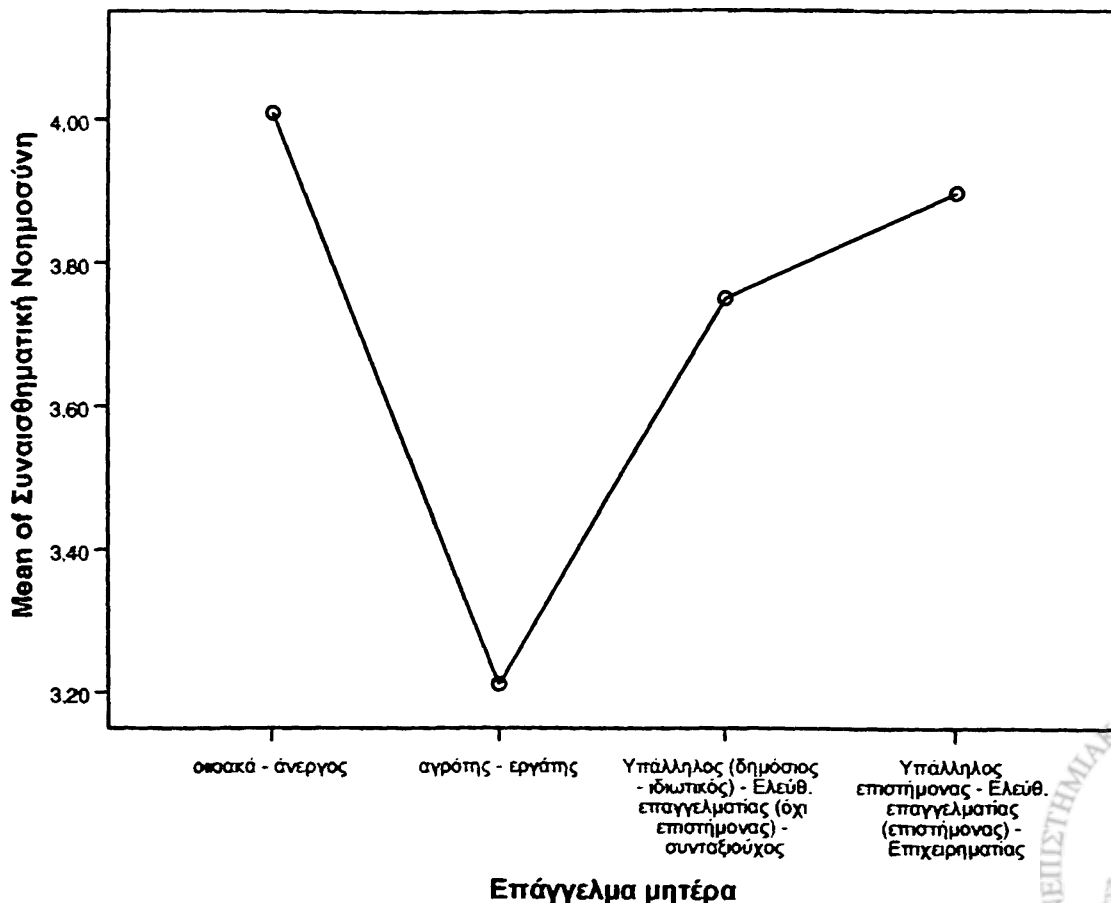


**Διαφοροποίηση της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
και των επιμέρους υποκλιμάκων ως προς τη μεταβλητή
επάγγελμα μητέρας**

**Διαφοροποίηση με την κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης
ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα μητέρας			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.997	3	114	.118

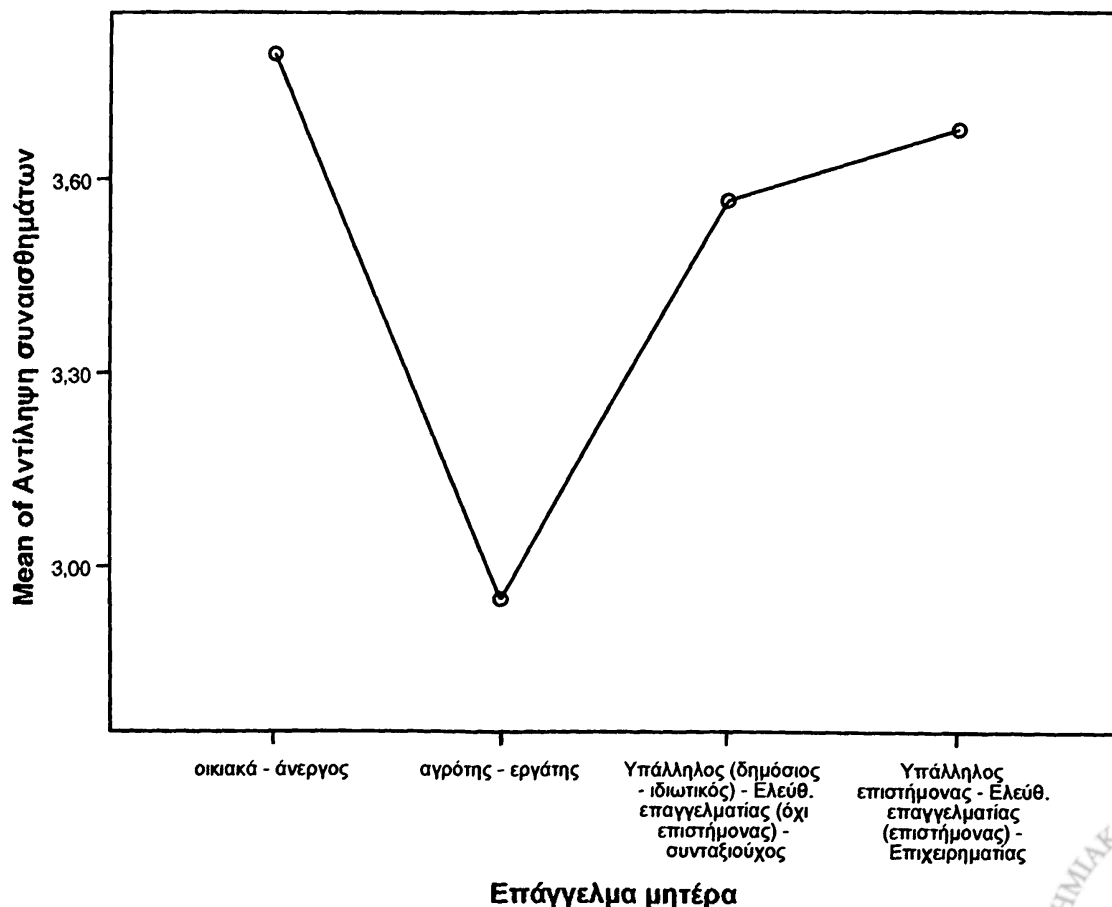
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα μητέρας) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.411	3	.804	3.457	.019
Within Groups	26.501	114	.232		



**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Αντίληψη Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα μητέρας			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.718	3	114	.167

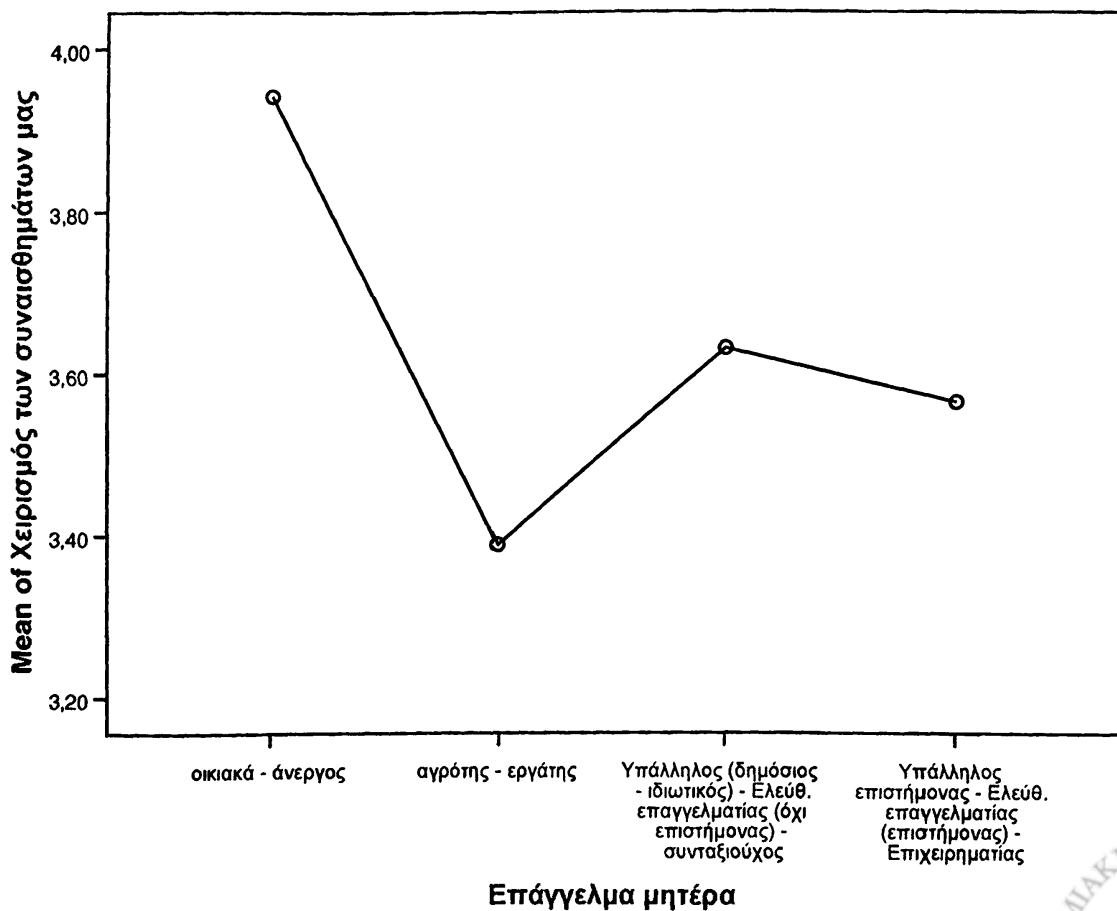
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα μητέρας) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.177	3	.726	2.617	.054
Within Groups	31.610	114	.277		
Total	33.788	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα μητέρας			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.669	3	114	.573

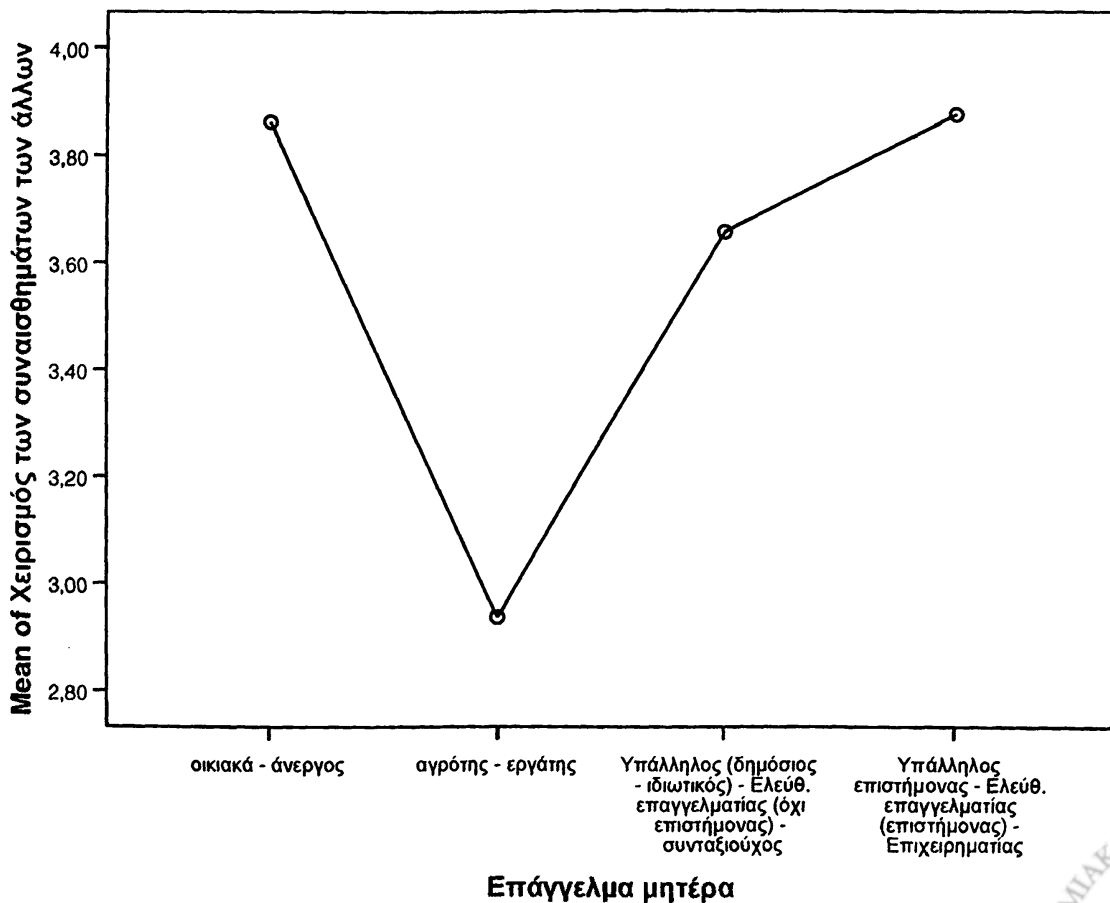
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα μητέρας) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.811	3	.937	2.431	.069
Within Groups	43.942	114	.385		
Total	46.753	117			



Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθημάτων που αφορούν σε άλλους ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα μητέρας			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.393	3	114	.248

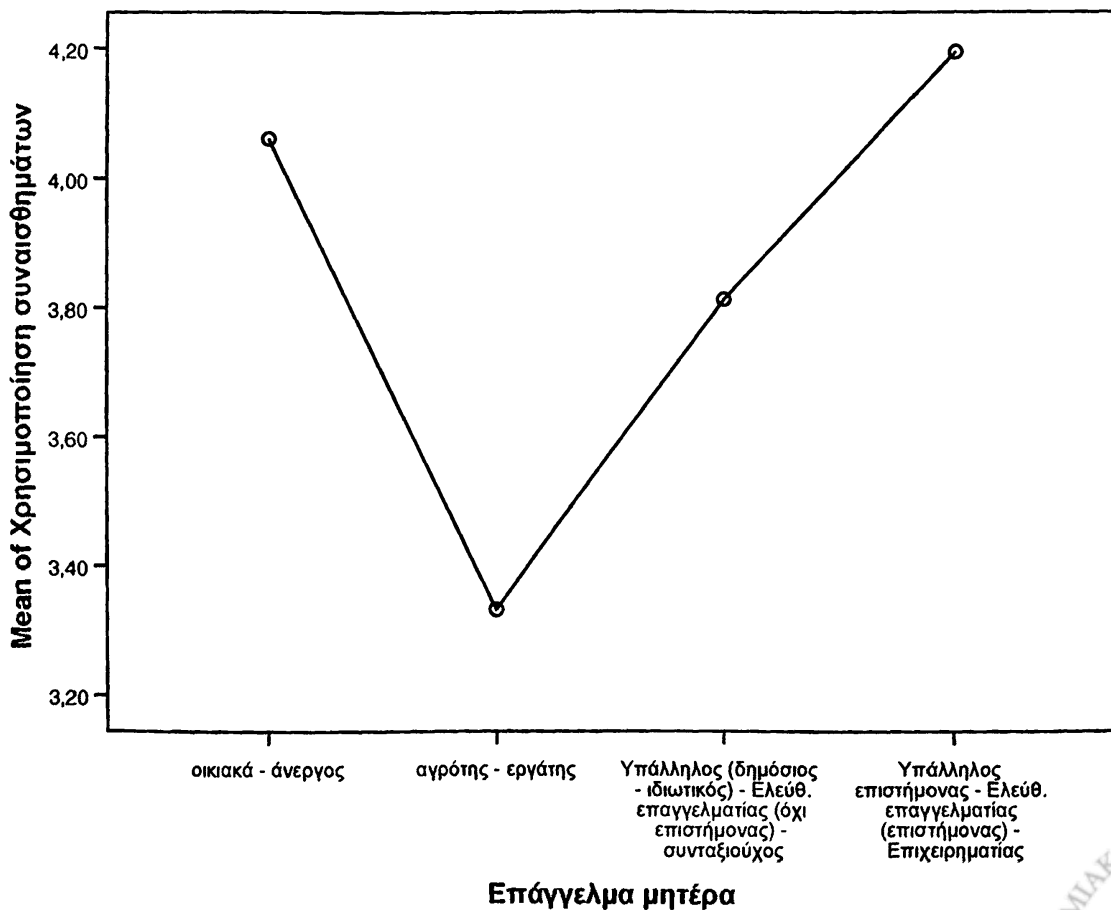
Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα μητέρας) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.497	3	.832	2.734	.047
Within Groups	34.700	114	.304		
Total	37.197	117			



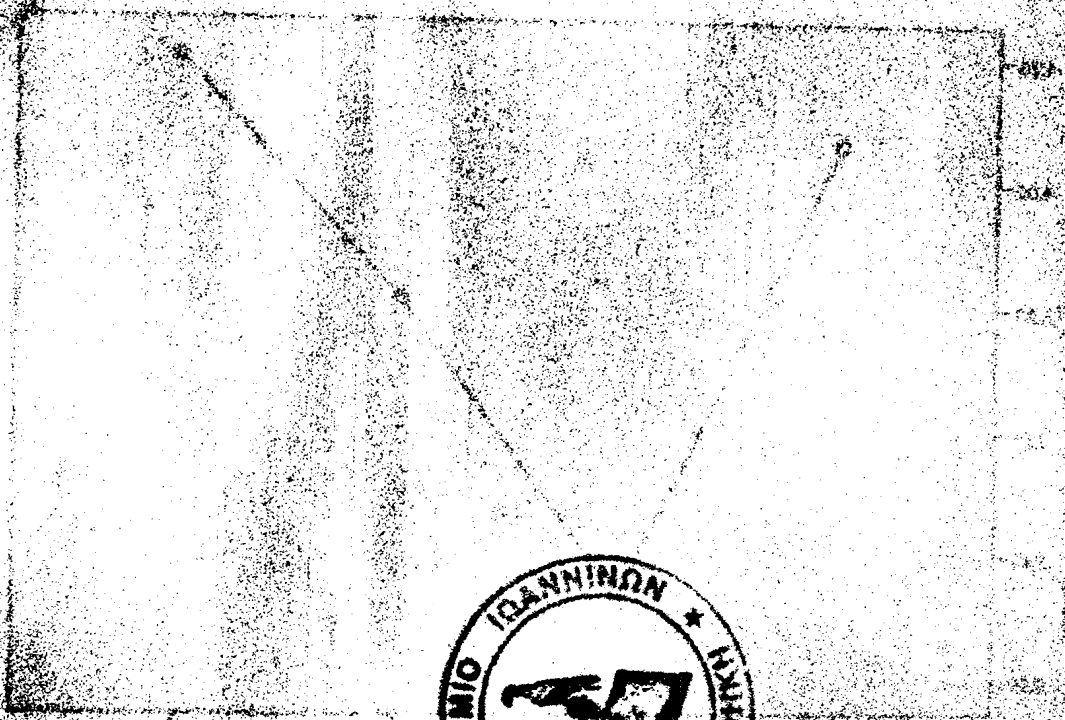
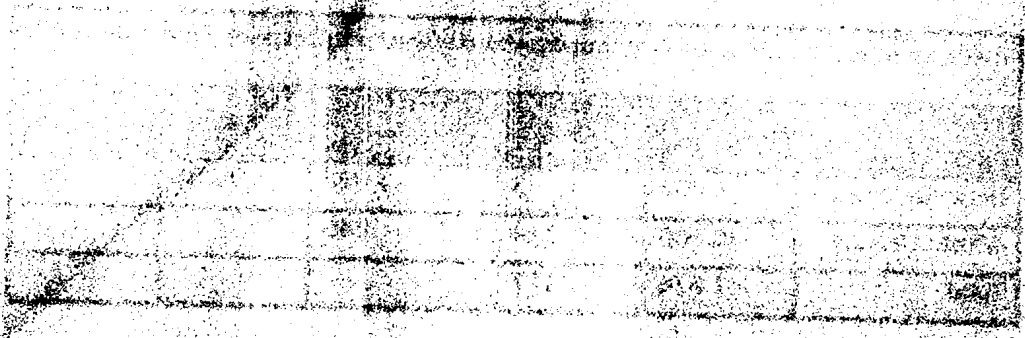
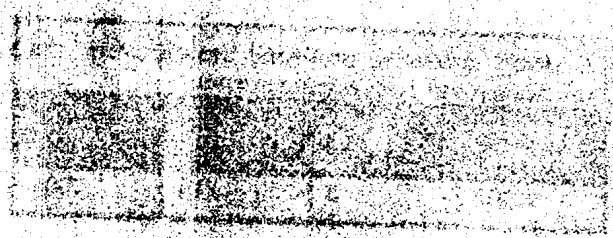
**Διαφοροποίηση της υποκλίμακας Χρησιμοποίηση Συναισθημάτων
ως προς τη μεταβλητή επάγγελμα μητέρας**

Έλεγχος υπόθεσης σταθερής διακύμανσης για τον παράγοντα επάγγελμα μητέρας			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.595	3	114	.056

Ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (επάγγελμα μητέρας) (One Way ANOVA)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.068	3	1.023	3.004	.033
Within Groups	38.806	114	.340		
Total	41.874	117			



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

