

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

του
Βασιλείου Σίσκου

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Τρίκαλα
2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 7220/1
Ημερ. Εισ.: 02/09/2009
Δωρεά:
Ταξιδετικός Κωδικός: Δ
370.152
ΣΙΣ

Σύνθεση της επταμελούς επιτροπής:

Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

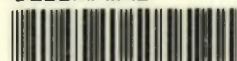
Μαυρομάτης Γεώργιος, Καθηγητής

Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Χατζηγεωργιάδης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής

Χρόνη Στυλιανή, Λέκτορας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000092854

© 2009

Βασιλείου Ν. Σίσκου

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασίλειος Σίσκος: Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αντιλαμβανόμενο περιβάλλον στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μπαγιάτη)

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι το κομμάτι εκείνο της εκπαίδευσης που αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, το ενδιαφέρον για τους άλλους, η σύναψη καλών σχέσεων, η παρακολούθηση των αλλαγών του περιβάλλοντος και η λήψη κατάλληλων αποφάσεων (Elias et al. 1997). Οι δεξιότητες αυτές συμβάλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Bloodworth et al. 2001), και στην ευημερία του ατόμου στη ζωή γενικά (Zins et al. 2001), και θεωρούνται σαν ένα είδος νοημοσύνης, διαφορετικό από τη νοητική ικανότητα (IQ) και από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997). Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα του Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-I:YV, Bar-On & Parker, 2000), ενός οργάνου μέτρησης της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και των εφήβων και η διερεύνηση της σχέσης της ΚΣΝ με ψυχολογικούς παράγοντες του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Για τους σκοπούς της έρευνας, έγινε επίσης και η προσαρμογή του School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II, Lickona & Davidson, 2003), ενός οργάνου μέτρησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ. Από αποτελέσματα των τριών πιλοτικών ερευνών σε μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου (N=510, N=504 και N=342), φάνηκε ότι το 6-παραγόντων, 33-θεμάτων EQ-I:YV, προσαρμοσμένο στα Ελληνικά διαθέτει καλή εσωτερική δομή, εγκυρότητα και αξιοπιστία. Εγκυρότητα και αξιοπιστία φάνηκε και για το 4-παραγόντων, 23-θεμάτων SCCP-II (3^η πιλοτική). Τα αποτελέσματα της κύριας έρευνας (N=800) που είχε διαχρονικό χαρακτήρα και διεξήχθη σε δύο φάσεις με διαφορά πέντε μηνών, επιβεβαίωσαν την καλή παραγοντική δομή και εγκυρότητα (εσωτερική-εξωτερική) των οργάνων. Η διαχρονική μελέτη των αιτιατών σχέσεων (Long Path Analysis, AMOS 7), έδειξε ότι τόσο η γενική κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, όσο και οι επιμέρους μεταβλητές της είχαν σημαντική θετική αλληλεπίδραση με το αντιλαμβανόμενο κλίμα φιλίας της τάξης στη ΦΑ, με το προσανατολισμό των μαθητών στη προσωπική βελτίωση στη ζωή, με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του

καθηγητή ΦΑ στη προσωπική βελτίωση στη ζωή, με τις στρατηγικές μεταγνώσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο μάθημα και με την αντίληψή τους για χρήση ευγενικής προσέγγισης για την επίλυση των διαφορών τους. Από την άλλη μεριά, η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη είχε αρνητική αλληλεπίδραση με το προσανατολισμό των μαθητών στη προστασία του εγώ στη ζωή, με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη προστασία του εγώ στη ζωή και με την αντίληψή τους για χρήση επιθετικής συμπεριφοράς για την επίλυση των διαφορών τους, ενώ δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την εκτός σχολείου ενασχόληση των μαθητών με τον αθλητισμό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης μέσω πειραματικής έρευνας κατά πόσο ένα περιβάλλον μάθησης προσανατολισμένο στη φροντίδα και στη προσωπική βελτίωση των μαθητών, συμβάλλει στην αύξηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και κατά πόσο αυτές οι δεξιότητες οδηγούν σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αυτορρύθμισης.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη, κλίμα φροντίδας της τάξης, προσανατολισμός στόχων, στρατηγικές μεταγνώσης, στρατηγικές επίλυσης διαφορών.

ABSTRACT

Basil Siskos: Social and emotional learning and perceived classroom climate in physical education.

(Under the supervision of Dr. Konstantino Mpagiati, Professor)

Social and Emotional learning is the process during which an individual learns how to perceive and manage emotions, to care about others, to monitor environmental changes and to make the right decisions (Elias et al. 1997). This kind of skills that have a significant contribution to academic success (Bloodworth et al. 2001), and individuals' well being (Zins et al. 2001), are regarded as a kind of intelligence, something different from the IQ and the traits of personality (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997). The main purpose of the present study was the adaptation of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-I:YV, Bar-On & Parker, 2000), (an instrument measuring children's' and adolescents' social-emotional intelligence), to Greek language and the examination of the relationships between social-emotional intelligence and other psychological factors in physical education class. The adaptation of the School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II, Lickona & Davidson, 2003), an instrument measuring the social-emotional classroom climate to Greek language was done for the purposes of the study. The results of the three pilot studies in junior high school and high school (N=510, N=504 and N=342), revealed that the 6-factor, 33-item Greek version of EQ-I:YV, had good internal validity and reliability. The 4-factor, 23-item Greek version of SCCP-II, had also good validity and reliability (3rd pilot). The above results were confirmed by the main study (N=800) which was longitudinal and took part in two phases, within a five-month period. The longitudinal study (long path analysis, AMOS 7), revealed that both the students' general social-emotional intelligence and every one of its factors had significant and positive interactions with the perception of a friendly classroom climate in physical education, personal improvement goal in life, perception of PE teacher's emphasis on personal improvement in life, students' metacognitive strategies in PE and use of integrative strategies in conflict resolution. On the other hand, social-emotional intelligence had negative interactions with students' performance avoidance goal in life, perception of PE teacher's emphasis on performance avoidance goal in life and use of aggressive strategies in conflict resolution, while it had not any significant relationship with students' involvement in

sports. Due to the results, it comes up a need for examination through experimental study whether a learning environment oriented to caring and to personal improvement contributes to increment of social-emotional skills, and whether these skills lead to students' more effective self-regulated strategies.

Key words: social-emotional intelligence, classroom caring climate, goal orientations, metacognitive strategies, conflict resolution strategies.

... στη Χριστίνα, τη Μαριέττα και το Νικόλα,
για την αγάπη και τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσαν

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχω την ανάγκη να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες και εκτίμηση προς τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κυρίου Κωνσταντίνο Μπαγιάτη και Θεοδωράκη Ιωάννη Καθηγητών του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας, για το ενδιαφέρον τους, όσο και για την επιστημονική τους καθοδήγηση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς τον κ. Αθανάσιο Παπαϊωάννου, Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας και μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, για την ακούραστη επιστημονική καθοδήγηση, παρότρυνση και συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της έρευνας ειδικότερα.

Θα ήθελα ακόμη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους διευθυντές των σχολείων και του συνάδελφους καθηγητές φυσικής αγωγής, για την άψογη συνεργασία και σημαντική βοήθεια που παρείχαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τελευταίους, αλλά όχι λιγότερο θερμά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που συντέλεσαν στην επιτυχία της έρευνας με τη συνεργασία, τη προσπάθεια και την υπευθυνότητα που έδειξαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	v
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	viii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xvi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xx
 Κεφάλαιο	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1. Κοινωνικές-Συναισθηματικές δεξιότητες	1
1.2. Οι Κοινωνικές-Συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν ένα είδος νοημοσύνης	2
1.3. Οι Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες στη Φυσική Αγωγή	3
1.4. Όργανα μέτρησης της ΣΝ	4
1.5. Σημασία της έρευνας	5
1.6. Σκοπός της έρευνας	6
1.7. Ερευνητικές υποθέσεις	6
1.8. Οριοθετήσεις	10
1.9. Ερμηνεία λειτουργικών όρων	10
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
2.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	
2.1.1. Ορισμός-Τι είναι η Κοινωνική-Συναισθηματική μάθηση	12
2.1.2. Η σημασία της Κοινωνικής-Συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικά	15
2.1.3. Περιβάλλον Κοινωνικής-Συναισθηματικής μάθησης-Το σχολικό περιβάλλον	16
2.1.4. Η κοινωνική-Συναισθηματική μάθηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	19
2.1.5. Περιβάλλον της τάξης στη φυσική αγωγή	22
2.1.6. Καλλιέργεια και ανάπτυξη των Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων στη Φυσική Αγωγή	25

2.1.7. Αξιολόγηση του Κοινωνικού-Συναισθηματικού περιβάλλοντος του σχολείου	29
2.1.7. Συμπεράσματα	30
2.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	
2.2.1. Τι είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη	31
2.2.2. Σχέσεις της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	33
2.2.3. Η θεωρία των Mayer και Salovey (1220, 1997)	34
2.2.4. Η θεωρία του Goleman (1995)	36
2.2.5. Η θεωρία του Bar-On (1997, 2002)	39
2.2.6. Emotional Quotient Inventory: youth Version (έκδοση για νέους).....	41
2.2.7. Σύγκριση των θεωριών και των μοντέλων αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	44
2.2.8. Συμπεράσματα	45
2.3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	
2.3.1. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και παρακίνηση	46
2.3.2. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και περιβάλλον παρακίνησης	47
2.3.3. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευημερία	48
2.3.4. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και μεταγνώση	49
2.3.5. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και συναισθήματα	50
2.3.6. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και επίλυση συγκρούσεων	52
2.3.7. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και το μάθημα της φυσικής αγωγής	54
2.3.8. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, φυσική δραστηριότητα και υγεία	55
2.3.9. Γενική σύνοψη	56
III ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	
3.1. 1^η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	
3.1.1. Σκοπός της έρευνας	59
3.1.2. Μεθοδολογία	
3.1.2.1. Δείγμα	60
3.1.2.2. Διαδικασία	60

3.1.2.3. Στατιστική διαδικασία	61
3.1.3. Αποτελέσματα	
3.1.3.1. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση του EQ-I:YV	61
3.1.3.2. Συσχετίσεις	
1) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-I:YV	63
2) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-I:YV και του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών, γενικά στη ζωή	64
3) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών	65
4) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή	66
5) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συναισθημάτων των μαθητών στη ζωή γενικά	66
6) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των στρατηγικών Μεταγνώσης των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ	67
7) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συμπεριφορών των μαθητών	67
3.1.4. Συζήτηση	69
3.2. 2 ^η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	
3.2.1. Σκοπός της έρευνας	71
3.2.2. Μεθοδολογία	
3.2.2.1. Δείγμα	71
3.2.2.2. Διαδικασία	71
3.2.3. Αποτελέσματα	
3.2.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i:YV	72
3.2.3.2. Συσχετίσεις	
1) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV	74
2) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή σε Στόχους, στο μάθημα της ΦΑ	75
3) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντίληψης για το Προσανατολισμό των Συμμαθητών σε Στόχους	76
4) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης της Μητέρας σε Στόχους	77

5) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καλύτερου Φίλου σε Στόχους	78
6) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της Αθλητικής Ικανότητας και της Ικανοποίησης στη ΦΑ	78
7) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και των Συναισθημάτων ως προς τον Καλύτερο και ως προς το Χειρότερο μαθητή στη ΦΑ	79
3.2.4. Συζήτηση	80
3.3. 3^η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	
3.3.1. Σκοπός της έρευνας	81
3.3.2. Μεθοδολογία	
3.3.2.1. Δείγμα	82
3.3.2.2. Διαδικασία	82
3.3.3. Αποτελέσματα	
3.3.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i: YV	83
3.3.3.2. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του SCCP-II	85
3.3.3.3. Συσχετίσεις	
1) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV	86
2) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II	87
3) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και του SCCP-II	87
4) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ, σε Προσανατολισμούς Στόχων στη ζωή γενικά	88
5) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ, σε Προσανατολισμούς Στόχων στη ζωή γενικά	89
3.3.4. Συζήτηση	90
3.3.5. Συμπεράσματα	91
IV. ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.1. Σκοπός της έρευνας	92
4.2. Μεθοδολογία	
4.2.1. Δείγμα	92
4.2.2. Όργανα μέτρησης	92
4.2.3. Διαδικασία	95

4.2.4. Στατιστική διαδικασία	95
4.3. Αποτελέσματα	
4.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i:YV	96
4.3.2. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του SCCP-II	98
4.3.3. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο Προσανατολισμό των Στόχων στη ζωή γενικά	99
4.3.4. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του Προσανατολισμού των Στόχων των Μαθητών στη ζωή γενικά	101
4.3.5. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της αντίληψης των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης Σύγκρουσης με άλλους	102
4.3.6. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Αυτοεκτίμησης για τους Φίλους τη Τιμιότητα και το Σχολείο, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	104
4.3.7. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της Ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	105
4.3.8. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των Στρατηγικών Μάθησης (Μεταγνώσης) στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	106
4.3.9. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των Συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	106
4.4. Συσχετίσεις	
4.4.1. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV	108
4.4.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II	109
4.4.3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II	109
4.4.4. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του Καθηγητή ΦΑ στους Στόχους των μαθητών στη ζωή γενικά	110
4.4.5. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά	111
4.4.6. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και των αντιλαμβανόμενων στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων Σύγκρουσης με άλλους	112
4.4.7. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης	113

4.4.8. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και της Μεταγνώσης, της Ικανοποίησης από τη ζωή, της Προετοιμασίας για τα μαθήματα και της Άσκησης	114
4.4.9. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και των Συναισθημάτων στη ΦΑ ..	115
4.5. Συζήτηση	
4.5.1. Εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία του EQ-i:YV	115
4.5.2. Εξωτερική εγκυρότητα του EQ-i:YV	116
4.5.3. Εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία του SCCP-II	116
V. ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Σκοπός της έρευνας	118
5.1. Μεθοδολογία	
5.1.1. Δείγμα, διαδικασία και όργανα μέτρησης	118
5.1.2. Στατιστική διαδικασία	119
5.2. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης	
5.2.1. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του EQ-I:YV	119
5.2.2. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του SCCP-II	121
Διαχρονικότητα των μετρήσεων	124
5.3. Αιτιατές σχέσεις των παραγόντων του EQ-I:YV	124
5.3.1. Αιτιατές σχέσεις της Συνολικής ΚΣΝ	125
5.3.2. Αιτιατές σχέσεις της Προσαρμοστικότητας	129
5.3.3. Αιτιατές σχέσεις του Ελέγχου του Άγχους	132
5.3.4. Αιτιατές σχέσεις της Ενδοπροσωπικότητας	136
5.3.5. Αιτιατές σχέσεις της Κοινωνικής Υπευθυνότητας	137
5.3.6. Αιτιατές σχέσεις της Ενσυναίσθησης	141
5.3.7. Αιτιατές σχέσεις της Γενικής Διάθεσης	144
5.4. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων	
5.4.1. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων	147
5.4.2. Διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων	148
5.4.3. Αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας	149
5.4.4. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων	149
VI. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
6.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του EQ-I:YV	150
6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του SCCP-II	154
6.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των υπόλοιπων οργάνων	155

6.4. Διαφορές μεταξύ αγοριών-κοριτσιών και γυμνασίου-λυκείου ως προς τη Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη	156
6.5. Μελέτη των γραμμικών σχέσεων	157
6.6. Μελέτη των διαχρονικών σχέσεων	162
6.7. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	168
VII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	169
VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	173
IX. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:	189

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 2.1. Περιγραφή των κλιμάκων του EQ-i: YV	41
Πίνακας 3.1. Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων του Bar-On EQ-i: YV, όπως τις αναφέρουν οι συγγραφείς (Bar-On & Parker, 2000)	59
Πίνακας 3.2. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η πιλοτική	61
Πίνακας 3.3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV, 1 ^η πιλοτική	63
Πίνακας 3.4. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών, γενικά στη ζωή, 1 ^η πιλοτική	64
Πίνακας 3.5. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών, 1 ^η πιλοτική	65
Πίνακας 3.6. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών, 1 ^η πιλοτική	66
Πίνακας 3.7. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συμπεριφορών των μαθητών ως προς τη Φυσική Άσκηση, τη Προετοιμασία για το σχολείο, τη κατανάλωση Φρούτων, το Κάπνισμα και τη τάση για Ασθένειες 1 ^η πιλοτική	67
Πίνακας 3.8. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συμπεριφορών των μαθητών ως προς τον Εκκλησιασμό, τις Αδικαιολόγητες Απουσίες, τη συμμετοχή σε Βία στα Γήπεδα, το Ποτό και τις Αξιοποινές Πράξεις, 1 ^η πιλοτική	67
Πίνακας 3.9. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 2 ^η πιλοτική	72
Πίνακας 3.10. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV, 2 ^η πιλοτική	73
Πίνακας 3.11. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της έμφασης του καθηγητή σε Στόχους, στο μάθημα της ΦΑ, 2 ^η πιλοτική	74
Πίνακας 3.12. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της έμφασης των συμμαθητών σε Στόχους, στο μάθημα της ΦΑ, 2 ^η πιλοτική	75
Πίνακας 3.13. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της έμφασης της Μητέρας σε Στόχους, 2 ^η πιλοτική	76
Πίνακας 3.14. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Έμφασης του καλύτερου Φίλου σε Στόχους, της αντίληψης για την Αθλητική Ικανότητα, τη Προσπάθεια και την Ικανοποίηση από το	

μάθημα, 2 ^η πιλοτική	77
Πίνακας 3.15. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV των Συναισθημάτων ως προς τον Καλύτερο και ως προς το Χειρότερο μαθητή στη ΦΑ	78
Πίνακας 3.16. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 3 ^η πιλοτική	82
Πίνακας 3.17. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του SCCP-II με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 3 ^η πιλοτική	84
Πίνακας 3.18. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV, 3 ^η πιλοτική	85
Πίνακας 3.19. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, 3 ^η πιλοτική	86
Πίνακας 3.20. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II, 3 ^η πιλοτική	87
Πίνακας 3.21. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ, σε Στόχους στη ζωή γενικά, 3 ^η πιλοτική	88
Πίνακας 3.22. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ, σε Στόχους στη ζωή γενικά, 3 ^η πιλοτική	88
Πίνακας 4.1. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	96
Πίνακας 4.2. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του SCCP-II με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	97
Πίνακας 4.3. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε στόχους στη ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η μέτρηση	99
Πίνακας 4.4. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του Προσανατολισμού των στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η φάση	100
Πίνακας 4.5. Ανάλυση κυρίων παραγόντων αντιλαμβανόμενων στρατηγικών αντιμετώπισης Σύγκρουσης με άλλους, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η φάση	102
Πίνακας 4.6. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Αυτοεκτίμησης για τους Φίλους τη Τιμότητα και το Σχολείο, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η φάση	103

Πίνακας 4.7. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της Αντίληψης για τη Ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η φάση	104
Πίνακας 4.8. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της Μεταγνώσης στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η φάση	105
Πίνακας 4.9. Ανάλυση κυρίων παραγόντων των Συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1 ^η φάση	106
Πίνακας 4.10. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV, 1 ^η φάση	107
Πίνακας 4.11. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, 1 ^η φάση	108
Πίνακας 4.12. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II, 1 ^η φάση	109
Πίνακας 4.13. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και αντιλαμβανόμενης έμφασης του Καθηγητή ΦΑ στους στόχους των μαθητών στη ζωή, 1 ^η φάση	110
Πίνακας 4.14. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του Προσανατολισμού των Στόχων των Μαθητών στη ζωή γενικά, 1 ^η φάση ...	110
Πίνακας 4.15. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων Σύγκρουσης με άλλους	101
Πίνακας 4.16. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών, 1 ^η φάση	102
Πίνακας 4.17. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV της Μεταγνώσης, της Ικανοποίησης από τη ζωή, της Προετοιμασίας για το σχολείο, την Άσκηση και τα συναισθήματα στη ΦΑ, 1 ^η φάση	103
Πίνακας 5.1. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του EQ-I:YV, από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2 ^η φάση	118
Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2 ^η φάση: Ανάλυση κύριων παραγόντων του EQ-I: YV	119
Πίνακας 5.3. Δείκτες καλής προσαρμογής του EQ-I: YV και του SCCP-II, για τις 2 φάσεις της έρευνας	120
Πίνακας 5.4. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2 ^η φάση	120
Πίνακας 5.5. Αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2 ^η φάση: Ανάλυση κύριων παραγόντων του SCCP-II	121
Πίνακας 5.6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστής αξιοπιστίας (α), για τους παράγοντες όλων των ερωτηματολογίων, στις 2 μετρήσεις	122

Πίνακας 5.7. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Συνολικής ΚΣΝ και παραγόντων του αντιλαμβανόμενου Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών και της Επίλυσης των Συγκρούσεων	127
Πίνακας 5.8. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Προσαρμοστικότητας και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών, της Αυτοεκτίμησης, της Μεταγνώσης στη ΦΑ και της Προετοιμασίας στα μαθήματα	130
Πίνακας 5.9. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του Ελέγχου του Άγχους, και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, της έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους στη ζωή γενικά, του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά και των στρατηγικών σε καταστάσεις Σύγκρουσης	133
Πίνακας 5.10. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Ενδοπροσωπικότητας και της Ευγενικής Προσέγγισης και της Αυτοεκτίμησης ως προς τη Τιμιότητα	136
Πίνακας 5.11. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Κοινωνικής Υπευθυνότητας και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών, των στρατηγικών Σύγκρουσης με άλλους και της Μεταγνώσης στη ΦΑ	139
Πίνακας 5.12. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της Προσωπικής Βελτίωσης των μαθητών και της Ευγενικής Προσέγγισης για την επίλυση των συγκρούσεων	142
Πίνακας 5.13. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Γενικής Διάθεσης και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, των στρατηγικών αντιμετώπισης Συγκρούσεων, της Αυτοεκτίμησης, και της Προετοιμασίας στα μαθήματα	145
Πίνακας 5.14. Μέσοι όροι (M) και τυπική απόκλιση (SD), των σκορ των κοριτσιών και των αγοριών κατά τη 1 ^η και 2 ^η μέτρηση	147
Πίνακας 5.15. Μέσοι όροι (M) και τυπική απόκλιση (SD), των σκορ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου κατά τη 1 ^η και 2 ^η μέτρηση	147

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σελίδα

Σχήμα 2.1. Πως τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής προωθούν την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και στη ζωή	15
Σχήμα 5.1. Μοντέλο 1. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Συνολική ΚΣΝ» και στόχος «Προσωπική Βελτίωση» των μαθητών	125
Σχήμα 5.2. Μοντέλο 2. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Συνολική ΚΣΝ» και «Ευγενική Προσέγγιση» κατά την επίλυση των συγκρούσεων ...	126
Σχήμα 5.3. Μοντέλο 3. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Προσαρμοστικότητα» και «Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο»	128
Σχήμα 5.4. Μοντέλο 4. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Προσαρμοστικότητα» και «Μεταγνώση»	129
Σχήμα 5.5. Μοντέλο 5. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Έλεγχος του Άγχους» και «Φροντίδα Καθηγητή ΦΑ»	131
Σχήμα 5.6. Μοντέλο 6. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Έλεγχος του Άγχους» και «Επιθετική Συμπεριφορά»	132
Σχήμα 5.7. Μοντέλο 7. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Ενδοπροσωπικότητα» και «Ευγενική Προσέγγιση»	135
Σχήμα 5.8. Μοντέλο 8. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνική Υπευθυνότητα» και «Φιλία»	137
Σχήμα 5.9. Μοντέλο 9. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνική Υπευθυνότητα» και «Επιθετική Συμπεριφορά»	138
Σχήμα 5.10. Μοντέλο 10. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Ενσυναίσθηση» και «Προσωπική Βελτίωση των μαθητών»	141
Σχήμα 5.11. Μοντέλο 11. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Ενσυναίσθηση» και «Ευγενική Προσέγγιση»	142
Σχήμα 5.12. Μοντέλο 12. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Γενική Διάθεση» και «Αυτοεκτίμηση-Φίλοι»	143
Σχήμα 5.13. Μοντέλο 13. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Γενική Διάθεση» και «Προετοιμασία» στα μαθήματα του σχολείου	144

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1.1. Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σήμερα, συνήθως εστιάζονται στην ανάπτυξη των ‘παραδοσιακών’ δεξιοτήτων όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, που βασίζονται στις νοητικές ικανότητες. Όμως οι μη παραδοσιακές ικανότητες φαίνεται ότι είναι όχι μόνο σημαντικές αλλά και απαραίτητες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Με την ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων το παιδί αποκτά γνώση του εαυτού του και την ικανότητα ελέγχου της προσωπικής του ζωής. Με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων από την άλλη πλευρά, το παιδί μπορεί να δημιουργήσει φιλίες, να αποκτήσει κοινωνικούς ρόλους και σ’ αυτά, να μεταφέρει αποτελεσματικά τις αξίες και τη γνώση που απέκτησε (Haggerty, 1995). Είναι επομένως λογικό να συμπεράνουμε ότι αυτές οι δεξιότητες μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ευτυχία στο σχολείο, να δημιουργήσουν αισθήματα αυτοαποδοχής και να μειώσουν την αρνητική διάθεση (Mayer & Salovey, 1997). Βρέθηκε ότι μαθητές με αυξημένη αυτογνωσία και ικανότητες ήρεμης και μεθοδικής (reflective) σκέψης, είναι πολύ πιθανό να έχουν θετική αυτοεκτίμηση, να διαθέτουν ικανότητα ηθικής κρίσης και να τα πηγαίνουν καλά με το σχολείο και με τους φίλους (Greenspan & Lewis, 1999).

Οι Elias και συνεργάτες (1997), ορίζουν την *κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning)* σαν τη διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν για τους άλλους, να κάνουν σωστές επιλογές, να συμπεριφέρονται σωστά και υπεύθυνα, να δημιουργούν σωστές σχέσεις με τους άλλους και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζεται θετικά με αυξημένη σχολική απόδοση και καλύτερους βαθμούς (CASEL, 2002; Bloodworth et al. 2001), προσκόλληση στους στόχους και αυξημένη παρακίνηση (Bloodworth et al. 2001), ενδιαφέρον για το σχολείο και ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (Ragozzino et al. 2003).

1.2. Οι Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες αποτελούν ένα είδος νοημοσύνης

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούνται σήμερα από πολλούς ερευνητές σαν ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης που αναφέρεται σαν ‘Συναισθηματική Νοημοσύνη’ (ΣΝ) (Salovey & Mayer, 1990). Η ΣΝ είναι μία ιδέα που έχει να κάνει με την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων που βιώνονται από τον εαυτό και τους άλλους καθώς επίσης και με την ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης αυτών των συναισθημάτων. Οι Mayer και Salovey (1993) όρισαν την ΣΝ σαν «ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης που συνεπάγεται την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ αυτών, και να παίρνει πληροφορίες που καθοδηγούν τις σκέψεις του και τις αποφάσεις του». Ο Bar-On (2000) θεωρεί ότι τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστα από το κοινωνικό πλαίσιο που ανήκουμε και λειτουργούμε και για το λόγο αυτό ονομάζει την ξεχωριστή αυτή ικανότητα ‘Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη’ (ΚΣΝ).

Ο Goleman (1995), αναφέρει ότι η πρώτη ευκαιρία για τη δημιουργία των παραμέτρων της ΣΝ ξεκινά από τη πρώιμη παιδική ηλικία, η οποία συνεχίζει να εξελίσσεται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Στηρίζει δε την αναφορά του σε στοιχεία του National Center for Infant Programs (USA, 1992), όπου υποστηρίζεται ότι η επιτυχία στο σχολείο δεν προβλέπεται τόσο από τη καθαρή γνώση ή την ικανότητα ανάγνωσης, αλλά από τις συναισθηματικές ή κοινωνικές δυνατότητες του παιδιού. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο και στο σπίτι έχει μεγάλη σημασία.

Πολλοί παράγοντες που έχουν σχέση με τη ΚΣΝ μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική απόδοση, καθώς επίσης και την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με τους συνομήλικους. Αυξημένη ΚΣΝ μπορεί να ενισχύσει επίσης τις δυνατότητες του ατόμου για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, και με αυτό το τρόπο να προσαρμόζεται στις δύσκολες καταστάσεις της ζωής. Για να αναπτυχθεί η ΚΣΝ στο σχολείο, οι καθηγητές πρέπει να προσπαθήσουν να ενσωματώσουν όψεις της συναισθηματικότητας στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο πρέπει να είναι ταυτόχρονα εστιασμένο στις κοινωνικές, ηθικές και διανοητικές ικανότητες των παιδιών. Με τέτοια προγράμματα οι μαθητές αποκτούν αυξημένη ευελιξία, δημιουργικότητα, και διάθεση παρακίνησης και με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η

συνολική ΚΣΝ τους. Μέσω της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, μπορούν να αυξηθούν η σχολική απόδοση και η κοινωνικότητα (Shuler, 2004).

Εντούτοις, αυτές οι υποθέσεις δεν θα μπορέσουν να αποδειχθούν, εκτός εάν αναπτυχθούν έγκυρες μετρήσεις για τις συναισθηματικές - διανοητικές ικανότητες των παιδιών. Επιπλέον, η ανάπτυξη έγκυρων οργάνων που να μετρούν αποτελεσματικά την ΚΣΝ μπορεί να προσφέρει πολλά στην ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας ή και παρεμβατικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν αποτελεσματικά κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

1.3. Οι Κοινωνικές-Συναισθηματικές Δεξιότητες στη Φυσική Αγωγή

Μαθήματα του σχολικού προγράμματος όπου μπορούν να διδαχθούν οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι πολλά: τα μαθήματα των κοινωνικών και φυσικών επιστημών, η ιστορία, η φυσική αγωγή κλπ. είναι μερικά από αυτά (Zins et al, 2004). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής (ΦΑ) είναι ο κατ' εξοχήν χώρος ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών (Tjeerdsma, B., 1999). Στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της ΦΑ, όπως η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα, η αυτοπειθαρχία, η θέληση, η υπευθυνότητα, η υπομονή, η επιμονή, το θάρρος, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της θετικής αυτοαντίληψης, του αυτοσεβασμού και του σεβασμού των αντιπάλων, η ανάπτυξη των εννοιών της τιμιότητας και της δικαιοσύνης, δεν είναι τίποτε άλλο παρά στόχοι της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Όμως ένα τυπικό-δασκαλοκεντρικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής δεν φαίνεται να συμβάλλει ικανοποιητικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, όπως μειωμένη αυτοαντίληψη, άγχος και σύγχυση (Theeboom, DeKnop, & Weiss, 1995). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής μόνο μέσω ειδικών για το σκοπό αυτό προγραμμάτων (Patrick, Ward, & Crouch, 1998; Μαγκώτσιου, 2007)

Η μάθηση όμως των δεξιοτήτων αυτών, που είναι σημαντικές τόσο για την ακαδημαϊκή απόδοση, όσο και για την επιτυχία των μαθητών γενικά στη ζωή, δεν είναι θέμα μόνον διδασκαλίας και ειδικών για το σκοπό αυτό δραστηριοτήτων. Είναι μάλλον θέμα γενικότερης αγωγής με τη δημιουργία της ανάλογης 'κουλτούρας' μέσω του σχολικού περιβάλλοντος και ειδικά του περιβάλλοντος της τάξης (Lickona, 1997; Cohen, 2006).

Το περιβάλλον του μαθήματος της ΦΑ, που είναι το πιο αγαπημένο μάθημα των μαθητών, είναι από τη φύση του κοινωνικό (Laker, 2000). Οι μαθητές έχουν άμεση επικοινωνία μεταξύ τους, οι δε δραστηριότητες του μαθήματος (παιχνίδια και αθλήματα) δημιουργούν συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, που σε πολλές περιπτώσεις είναι έντονες. Αυτό το περιβάλλον θεωρείται κατάλληλο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των αξιών και του χαρακτήρα των μαθητών, με κατάλληλες όμως δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας (Laker, 2003).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπως αυτό του μαθήματος της φυσικής αγωγής, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών αλληλοεπιδρούν με άλλους σημαντικούς για τη μάθηση ψυχολογικούς παράγοντες. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής πρέπει να γνωρίζει ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα φιλίας, φροντίδας και παρακίνησης της τάξης, τα συναισθήματα που βιώνουν αυτοί στο μάθημα, τις συμπεριφορές τους ως προς την επίλυση των διαφορών τους και τη διαδικασία της μάθησης και την αυτοεκτίμησή τους. Πρέπει ο καθηγητής να σέβεται τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και να γνωρίζει ότι η κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα μέσω μιας βιωματικής διαδικασίας.

1.4. Όργανα μέτρησης της ΣΝ

Μέχρι σήμερα έχουν εμφανιστεί αρκετές θεωρίες σχετικές με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, που προτείνουν και τα σχετικά όργανα μέτρησης. Στα όργανα αυτά συμπεριλαμβάνονται το (MCEIT, Mayer et al, 2000), ένα τεστ βασισμένο στην απόδοση, και τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, όπως είναι το Emotional Quotient Inventory (EQ- i; Bar-On, 1997), το Perception of Affect Scale (Bernet, 1996), το EQ MAP test (Cooper & Sawaf, 1997), και το Emotional Intelligence Scale (Schutte et al., 1998).

Όλα τα παραπάνω όργανα μέτρησης έχουν αναπτυχθεί αποκλειστικά για ενήλικες. Τελευταία υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργία αντίστοιχων οργάνων για παιδιά. Ο Sullivan (1999) δημιούργησε το Emotional Intelligence Scale for Children (EISC), που δεν δημοσιοποιήθηκε ακόμη επίσημα και τελευταία αναθεωρείται λόγω των αδυναμιών που παρουσιάζει στην εγκυρότητά του και στην αξιοπιστία του (Shuler, 2004). Οι Bar-On και Parker ανέπτυξαν το Emotional

Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-i:YV, 2000), ένα όργανο μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά και εφήβους, βασισμένο στο EQ- I (1997), που είναι έκδοση για ενήλικες. Εντούτοις, το ερωτηματολόγιο αυτό δεν έχει δοκιμαστεί ακόμη ευρέως σε άλλα δείγματα πέραν αυτού της αρχικής μέτρησης, ούτε και έχει δοκιμαστεί στην Ελληνική γλώσσα και στα ελληνικά σχολεία.

Δεδομένου ότι υπάρχει έλλειψη από παρόμοια όργανα μέτρησης της ΚΣΝ για μαθητές στη χώρα μας με καλά ψυχομετρικά στοιχεία, η ανάγκη για περισσότερο ακριβή και σταθερά όργανα είναι μεγάλη. Τέτοιου είδους όργανα, έγκυρα και αξιόπιστα είναι απαραίτητα για την ικανοποιητική διεξαγωγή έρευνας που αφορά τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση.

1.5. Σημασία της έρευνας

Ο χώρος όπου μπορούν να διδαχθούν συστηματικά οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι το σχολείο. Το σχολείο μπορεί να προάγει τόσο τις υγιείς συμπεριφορές, όσο και την αποτελεσματική μάθηση, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον μάθησης και πρακτικές διδασκαλίας που αναγνωρίζουν και εκπληρώνουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των νέων (Wested, 2002).

Οι δεξιότητες αυτές που θεωρούνται σαν ένα είδος ‘νοημοσύνης’, αποτελούν ένα δυναμικό, τα ‘εφόδια’ δηλαδή των μαθητών για τη μελλοντική τους επιτυχία και ευημερία στη ζωή. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής πρέπει να γνωρίζει ότι το μάθημά του είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, των αξιών και των συμπεριφορών των μαθητών. Πρέπει λοιπόν να είναι ενήμερος τόσο για τις κατάλληλες δραστηριότητες και μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, όσο και για τις τυχόν επιπτώσεις που θα έχουν τα αποκτηθέντα αυτά στοιχεία στη σχολική απόδοση, αλλά και στη ζωή γενικά των μαθητών.

Ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης πάντα ήταν η γενική ευημερία της κοινωνίας, μέσω ανάπτυξης υπεύθυνων και με κοινωνικές δεξιότητες πολιτών (ΥΠΕΠΘ, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, 1983-2003). Ποτέ όμως δεν ήταν επιτακτική η ανάγκη για δικαιοσύνη, ισότητα και κατανόηση μεταξύ των πολιτών, όσο σήμερα. Και ποτέ στο παρελθόν δεν υπήρξε προσπάθεια εφαρμογής ειδικών για το σκοπό αυτό προγραμμάτων και τακτικών, διότι κυριαρχούσε η άποψη ότι οι προαναφερθείσες δεξιότητες αναπτύσσονται αυτόματα μέσω της γενικής εκπαίδευσης.

Όμως η υλοποίηση των κοινωνικών και συναισθηματικών στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, εκτός από την ύπαρξη του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και μεθόδων διδασκαλίας, προϋποθέτει και τα ανάλογα όργανα αξιολόγησης για την εξαγωγή συμπερασμάτων, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως όμως ειπώθηκε παραπάνω υπάρχει περιορισμός κατάλληλων για το σκοπό αυτό οργάνων μέτρησης, προσαρμοσμένα στην εκπαίδευση, στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή πιστεύουμε ότι θα συμβάλει σημαντικά στη μέτρηση τόσο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όσο και του κλίματος της τάξης στη ΦΑ. Η δε αξία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων θα αναδειχθεί μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεών τους με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών ως προς κάποιους σημαντικούς παράγοντες της μάθησης.

1.6. Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών με: α) το κλίμα φιλίας και φροντίδας της τάξης στη ΦΑ, β) το κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ και τους προσανατολισμούς των μαθητών σε στόχους, γ) τις στρατηγικές μεταγνώσης των μαθητών στη ΦΑ, δ) τα συναισθήματα που βιώνουν αυτοί στη ΦΑ επίσης, ε) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση των μεταξύ τους διαφορών, στ) τη γενική τους αυτοεκτίμηση και τις αντιλήψεις τους ως προς το σχολείο, τους φίλους και τη τιμιότητα, και ζ) τις στάσεις τους ως προς τα μαθήματα του σχολείου και την εκτός σχολείου άσκηση.

Για τις ανάγκες της έρευνας, στόχοι επίσης ήταν η προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα: α) του Emotional Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-I: YV; Parker & Bar-On, 2000), ενός οργάνου μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, β) του School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II; Lickona & Davidson, 2003), ενός οργάνου μέτρησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ.

1.7. Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τις ανάγκες που αναφέρθηκαν παραπάνω, τη σημασία και τους σκοπούς της έρευνας, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις προς διερεύνηση:

α) Προσαρμογή του EQ-I: YV στην Ελληνική γλώσσα

Μηδενικές υποθέσεις:

1. Δεν προκύπτουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (EQ-I:YV).
2. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης (ΚΣΝ) των μαθητών.
3. Δεν θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των κλιμάκων που αξιολογούν τη ΚΣΝ, σύμφωνα με το φύλο.
4. Δεν θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των κλιμάκων που αξιολογούν τη ΚΣΝ, σύμφωνα με την ηλικία.

Εναλλακτικές υποθέσεις:

1. Θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (EQ-I:YV).
2. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης (ΚΣΝ) των μαθητών.
3. Θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των κλιμάκων που αξιολογούν τη ΚΣΝ, σύμφωνα με το φύλο. Αναμένεται τα κορίτσια να παρουσιάσουν υψηλότερο μέσο όρο των σκορ ως προς τις μεταβλητές Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη, Σεβασμός και Ενσυναίσθηση απ' ότι τα αγόρια, ενώ τα αγόρια αναμένεται να παρουσιάσουν υψηλότερο μέσο όρο των σκορ ως προς τη μεταβλητή Προσαρμοστικότητα, απ' ότι τα κορίτσια.
4. Θα υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των κλιμάκων που αξιολογούν τη ΚΣΝ, σύμφωνα με την ηλικία. Αναμένεται οι μαθητές του Γυμνασίου (13-15 ετών) να παρουσιάσουν υψηλότερο μέσο όρο των σκορ ως προς τις μεταβλητές Προσαρμοστικότητα και Γενική Διάθεση, απ' ότι οι μαθητές του Λυκείου (16-18 ετών).

β) Προσαρμογή του SCCP-II στην Ελληνική γλώσσα

Μηδενικές υποθέσεις:

1. Δεν θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής (SCCP-II).

2. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Εναλλακτικές υποθέσεις:

1. Θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης (SCCP-II), στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

2. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

γ) Συσχετίσεις των μεταβλητών της ΚΣΝ των μαθητών, (EQ-I: YV)

Μηδενικές υποθέσεις:

1. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για το κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα της τάξης (SCCP-II), στο μάθημα της ΦΑ.

2. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο προσανατολισμό των στόχων, στη ζωή γενικά.

3. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και του προσανατολισμού των στόχων των μαθητών, στη ζωή γενικά.

4. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για τις στρατηγικές επίλυσης των διαφορών με τους άλλους.

5. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και των στρατηγικών μεταγνώσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ.

6. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ.

7. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή γενικά.

8. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και μεταβλητών της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

9. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της προετοιμασίας στα μαθήματα του σχολείου.

10. Θα υπάρξει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της εκτός σχολείου άσκησης και άθλησης των μαθητών.

Εναλλακτικές υποθέσεις:

1. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και των μεταβλητών του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης (SCCP-II), στο μάθημα της ΦΑ.
2. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους στόχους *Προσωπική Βελτίωση* και *Κοινωνική Αποδοχή*, στη ζωή γενικά, και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους στόχους *Ενίσχυση του Εγώ* και *Προστασία του Εγώ*, στη ζωή γενικά.
3. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και του προσανατολισμού των μαθητών στο στόχο *Προσωπική Βελτίωση*, στη ζωή γενικά, και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και του προσανατολισμού των μαθητών στους στόχους *Ενίσχυση του Εγώ* και *Προστασία του Εγώ*, στη ζωή γενικά.
4. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για τις στρατηγικές *Ευγενική Προσέγγιση*, *Συναισθηματική Επιρροή* και *Ανοχή* κατά την επίλυση των διαφορών με τους άλλους, και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για τη στρατηγική της *Επιθετικής Συμπεριφοράς*.
5. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και των στρατηγικών μεταγνώσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ.
6. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και των θετικών συναισθημάτων, και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και των αρνητικών συναισθημάτων, που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ.
7. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή γενικά.
8. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και μεταβλητών της αυτοεκτίμησης των μαθητών.
9. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της προετοιμασίας στα μαθήματα του σχολείου.
10. Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ΚΣΝ και της εκτός σχολείου άσκησης και άθλησης των μαθητών.

1.8. Οριοθετήσεις

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές γυμνασίων και λυκείων του νομού και της πόλης της Θεσσαλονίκης. Όπως είναι φανερό, τα αποτελέσματα της έρευνας και ειδικά αυτά των συσχετίσεων των διαφόρων παραγόντων, περιορίζονται για το πληθυσμό αυτό. Για γενικότερα συμπεράσματα θα έπρεπε να ληφθούν δείγματα και από πολλές και διαφορετικές περιοχές της χώρας. Στην έρευνα επίσης, δεν λήφθηκε υπ' όψη το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, ούτε και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.

1.9. Ερμηνεία λειτουργικών όρων

Προς διευκόλυνση των αναγνωστών, παρατίθεται η ερμηνεία κάποιων όρων που χρησιμοποιήθηκαν στο κείμενο:

Αυτοεκτίμηση - Η συναισθηματική πλευρά της αυτό-αντίληψης και περιγράφεται σαν το σύνολο όλων των θετικών απόψεων για τον εαυτό (Fox, 1997).

Διαπροσωπικότητα – Η ικανότητα κατανόησης και σεβασμού των συναισθημάτων των άλλων, η ικανότητα σύναψης ικανοποιητικών σχέσεων (Bar-On & Parker, 2000).

Ενδοπροσωπικότητα – Η ικανότητα κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων και των αναγκών του εαυτού (Bar-On & Parker, 2000).

Επίλυση συγκρούσεων – Η διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία βασίζεται στη συνεργασία, ούτως ώστε τα άτομα που βρίσκονται σε αντιπαράθεση να λύνουν το πρόβλημα μόνοι τους (Association for Conflict Resolution, 2002).

Κοινωνική-Συναισθηματική μάθηση - Η διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν για τους άλλους, να κάνουν σωστές επιλογές, να συμπεριφέρονται σωστά και υπεύθυνα, να δημιουργούν σωστές σχέσεις με τους άλλους και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias και συνεργάτες, 1997).

Κοινωνική υπευθυνότητα - ενδιαφέρον και φροντίδα για τους άλλους, το περιβάλλον και τον εαυτό μας (Stiehl, 1993).

Μεταγνώση – Η ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης (Κωσταρίδου – Ευκλείδη 2005).

Νοημοσύνη - Το άθροισμα ή η γενική ικανότητα του ατόμου να δρα με πρόθεση, να σκέφτεται λογικά και να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με το περιβάλλον του (Wechsler, 1958).

Προσανατολισμός στόγων – Κατά την επίτευξη, σε κάθε άτομο κυριαρχούν διαφορετικοί προσανατολισμοί (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή), οι οποίοι επηρεάζουν τη σκέψη τους, τα αισθήματά τους και τις πράξεις τους (Nicholls, 1989; Παραϊοαννου, 1994).

Προσαρμοστικότητα – Η ικανότητα ευελιξίας και αποτελεσματικότητας στις αλλαγές, η θετική αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (Bar-On & Parker, 2000).

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει μία συζήτηση για προηγούμενες έρευνες σχετικές με τη κοινωνική-συναισθηματική μάθηση. Ξεκινά με την έννοια της ΚΣΜ και τη σημασία της στην εκπαίδευση και τη ζωή γενικά. Γίνεται αναφορά για το ρόλο και τη σημασία της φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη της ΚΣΜ. Περιγράφεται το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη ΚΣΜ. Αναφέρονται οι βασικές θεωρίες και τα όργανα μέτρησης της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης. Περιγράφονται τέλος, οι σχέσεις της ΚΣΜ με τους παράγοντες που αφορούν την έρευνα.

2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

2.1.1. Ορισμός-Τι είναι η Κοινωνική/Συναισθηματική Μάθηση

Σε κάθε σχολείο, από το πιο απλό μέχρι το πιο εξελιγμένο, όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση, οι καθηγητές πρέπει να επικοινωνούν σωστά με τους μαθητές και οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν σωστά μεταξύ τους. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή αλλιώς “συναισθηματική νοημοσύνη”, ονομάζονται οι δεξιότητες εκείνες που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται με τους άλλους, να είναι αποτελεσματικοί στη μάθηση και να παίζουν σημαντικό ρόλο στην οικογένεια, στην παρέα και στο σχολείο. Σήμερα όσοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, γονείς, πολιτικοί), συμφωνούν ότι οι μάθηση των δεξιοτήτων αυτών πρέπει να είναι μέρος του σχολικού προγράμματος (International Academy of Education, 2004).

Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning) είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αυξάνουν την ικανότητά τους για ολοκληρωμένη σκέψη, συναισθήματα και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την επίτευξη σημαντικών κοινωνικών στόχων. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, δημιουργούν υγιείς σχέσεις, καθορίζουν θετικούς στόχους, εκπληρώνουν τις προσωπικές και τις κοινωνικές τους ανάγκες, παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις και είναι ικανοί στην επίλυση των προβλημάτων. Διδάσκονται να χρησιμοποιούν μια ποικιλία από γνωστικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ώστε να πετυχαίνουν τους αναπτυξιακούς και τους κοινωνικούς τους στόχους, με ηθικό και τίμιο τρόπο. Επιπλέον, το περιβάλλον (μάθησης) παρέχει υποστήριξη στην ανάπτυξη και εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων σε διαφορετικούς τομείς και καταστάσεις (Zins et al. 2001).

Οι κυριότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σύμφωνα με το CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2002a), είναι:

Η Αυτό-συναίσθηση (self-awareness): Αναγνώριση των συναισθημάτων, ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων και καλά βασισμένη αίσθηση της αυτοπεποίθησης.

Η Κοινωνική συναίσθηση (social awareness): Συναίσθηση του τι αισθάνονται οι άλλοι, ικανότητα αποδοχής της θέσης των άλλων, εκτίμηση και θετική αλληλεπίδραση με διαφορετικές ομάδες.

Ο Αυτό-έλεγχος (self-management): Χειρισμός των συναισθημάτων κατά την εκτέλεση του έργου, συγκράτηση του ενθουσιασμού κατά την επιδίωξη στόχων και επιμονή παρά τα εμπόδια και τις αποτυχίες.

Οι Κοινωνικές δεξιότητες (relationship skills): Αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων στις σχέσεις, δημιουργία και διατήρηση υγιών και χρήσιμων σχέσεων βασισμένων στη συνεργασία, στην ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων και στην αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται.

Η Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making): Ορθή εκτίμηση του κινδύνου, λήψη αποφάσεων αφού ληφθούν υπ' όψη όλοι οι σχετικοί παράγοντες και οι πιθανές συνέπειες, σεβασμός των άλλων και ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τις αποφάσεις.

Οι δεξιότητες αυτές φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης, δραστηριότητες που στο παρελθόν θεωρούντο καθαρά γνωστικές (Zins et al. 1998). Ένα ερώτημα που τίθεται τελευταία στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι αν μπορεί να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ συναισθημάτων και μάθησης. Ερευνητές της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν και καθοδηγούν την προσοχή, τη μάθηση, τη μνήμη και άλλες σημαντικές πνευματικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια δεν μπορεί να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ των συναισθημάτων και της μάθησης, τόσο στο σχολείο, όσο και σε οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα (McCombs, 2001).

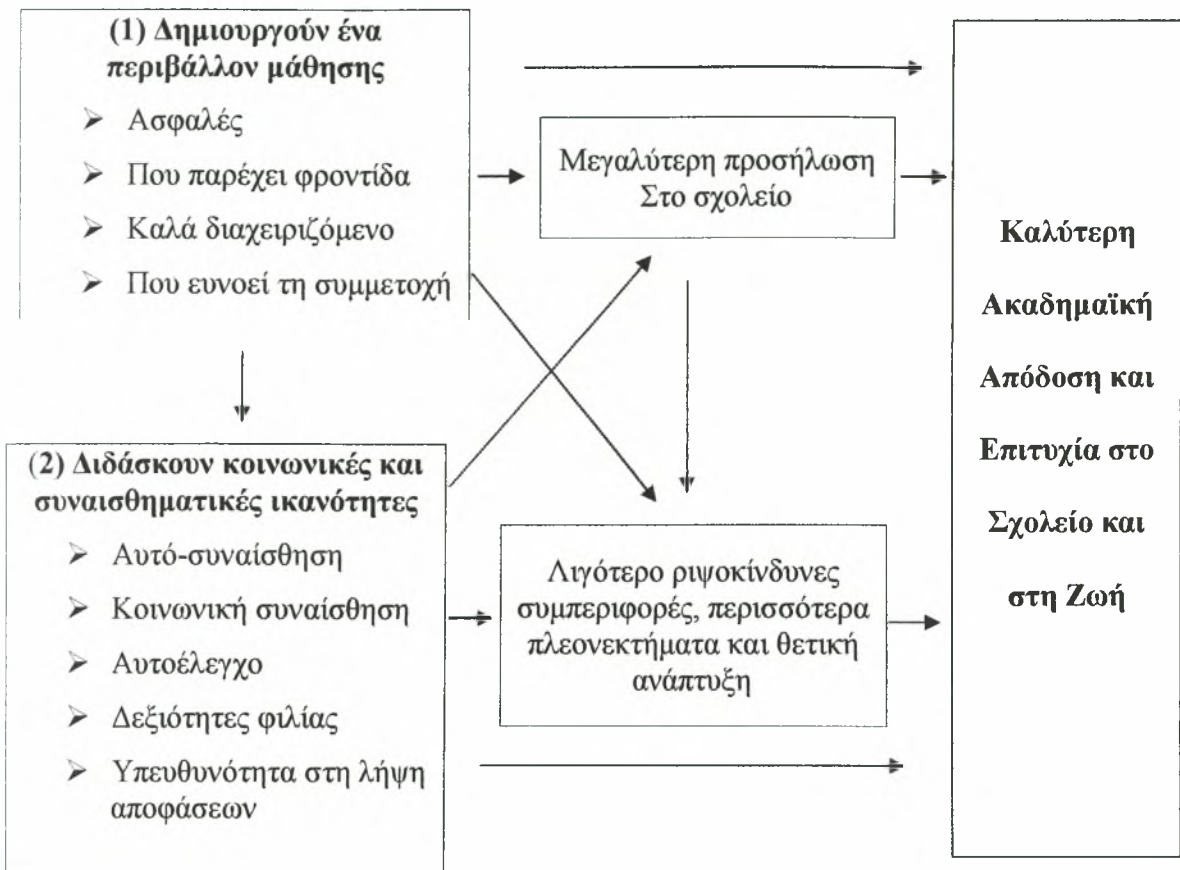
Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) μπορεί να διδαχθεί στα σχολεία μέσω διαφορετικών προγραμμάτων. Κάποια από αυτά μπορεί να είναι εστιασμένα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, άλλα στην διαμόρφωση του χαρακτήρα και άλλα σε ζητήματα υγείας ή ηθικής (Zins, et al. 1998). Στοιχεία από έρευνες έδειξαν ότι εφαρμοσμένα με επιτυχία παρεμβατικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε σχολεία, είχαν μια σειρά από ποικίλα θετικά

αποτελέσματα. Εκτός του ότι βελτίωσαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, που ήταν ο κύριος στόχος τους, βοήθησαν επίσης στη πρόληψη από τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, την επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά, την άσκηση βίας και από άλλες αρνητικές συμπεριφορές (Bloodworth et al. 2001).

Μερικά από τα πιο γνωστά προγράμματα ΚΣΜ είναι: 1) το *Resolving Conflict Creatively Program* (RCCP), που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την έκφραση των συναισθημάτων και τον έλεγχο του θυμού, την επίλυση των διαφορών, τη συνεργασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και εφαρμόζεται στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, 2) το *Teaching Students to be Peacemakers*, ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο μάθημα της γλώσσας, στις τάξεις του γυμνασίου, 3) το *Improving Social Awareness-Social problem Project*, ένα πρόγραμμα που προάγει κοινωνικές δεξιότητες όπως τη λήψη αποφάσεων, τον αυτοέλεγχο, τη συμμετοχή σε ομάδες και τη κοινωνική συναίσθηση, 4) το *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), ένα πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο, που διδάσκει αυτοέλεγχο, συναισθηματική συναίσθηση και κοινωνική επίλυση προβλημάτων και είναι εστιασμένο στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στην αποτελεσματική επικοινωνία, 5) το *Child Development Project* (CDP), ένα πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο, όπου ο κύριος σκοπός είναι η δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών, δασκάλων και διεύθυνσης και 6) το *School Transitional Environment Project* (STEP), που σκοπό έχει να μειώσει την ευαισθησία (vulnerability) στις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και που οφείλονται στη μετάβαση σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Bloodworth et al. 2001).

Τα προγράμματα όμως αυτά αποδίδουν καλύτερα όταν είναι ενσωματωμένα στο κυρίως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρά αν διδαχθούν σαν ξεχωριστά και συμπληρωματικά θέματα (Zins, et al. 1998).

Σχήμα 2.1. Πως τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής προωθούν την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και στη ζωή.



Evidence-Based SEL Programs (από το *SEL and Academic Performance*. www.casel.org).

2.1.2. Η σημασία της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικά

Ένας αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι (καλές) κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με περισσότερο χρόνο διαβάσματος, υψηλή απόδοση και καλύτερους βαθμούς. Η παρακίνηση των μαθητών καθώς επίσης και η ακαδημαϊκή απόδοση επηρεάζονται από παράγοντες όπως το κλίμα της τάξης, τη συναισθηματική υποστήριξη από τους καθηγητές, την ύπαρξη ευκαιριών των μαθητών για επιλογές σε θέματα εκπαίδευσης, τη δομή του μαθήματος και την οργάνωση ομάδων συνεργασίας. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές θέλουν να αισθάνονται αυτόνομοι, υπεύθυνοι και να έχουν κοινωνικές σχέσεις. Όταν αυτές οι ανάγκες των μαθητών εκπληρώνονται, οι μαθητές σκέφτονται και αισθάνονται θετικά για το σχολείο και έχουν επιτυχίες στο σχολείο (Bloodworth et al. 2001).

Μαθητές που συμμετείχαν σε ειδικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, παρουσίασαν μεγαλύτερη ευαισθησία προς τους άλλους, μεγαλύτερη κοινωνικότητα, καλύτερη κατανόηση των συνεπειών της συμπεριφοράς τους, υψηλότερη αυτοεκτίμηση, αυξημένο αυτοέλεγχο, αυξημένες ικανότητες μάθησης και χαμηλότερες αντικοινωνικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, σε σύγκριση με μαθητές που δεν υπέστησαν τέτοια εκπαίδευση (Elias, 2001). Πολλές έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζεται θετικά με αυξημένη σχολική απόδοση και καλύτερους βαθμούς (CASEL, 2002b; Bloodworth et al. 2001), προσκόλληση στους στόχους και αυξημένη παρακίνηση (Bloodworth et al. 2001), ενδιαφέρον για το σχολείο και ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (Ragozzino et al. 2003).

Επίσης, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές όταν αυτοί βρίσκονται σε μεταβατικές καταστάσεις, όπως η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο (Elias, 2001). Κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο της ζωής τους οι νέοι βιώνουν μία σειρά από σημαντικές βιολογικές, προσωπικές, κοινωνικές, οικογενειακές και πολιτισμικές αλλαγές (Rutter, 1987). Οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που οφείλονται τόσο στην αναπτυξιακή διαδικασία, όσο και στο πειστικό μαθησιακό περιβάλλον μόνο αν έχουν ανεπτυγμένες τις κατάλληλες συναισθηματικές δεξιότητες (Goleman, 1995). Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να χειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα συναισθήματα των άλλων, αντέχουν στις δυσκολίες και είναι λιγότερο παρορμητικοί κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο (Elias et al, 1992).

2.1.3. Περιβάλλον κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης – Το σχολικό περιβάλλον

Μία αίσθηση της ‘κοινότητας’ βρέθηκε ότι σχετίζεται στενά με την απόδοση, τις θετικές κοινωνικές στάσεις, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αίσθηση της αυτονομίας και αποτελεσματικότητας των μαθητών. Η νέα άποψη για την εκπαίδευση είναι η δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, που είναι ο θεμελιώδης τρόπος για τη παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές. Επιπλέον, πρέπει να αναπτυχθούν πρακτικές που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση (empathy), την αυτοπειθαρχία και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και ηθικές αξίες. Πρέπει επίσης να δοθεί μεγάλη σημασία στις αντιλήψεις των

μαθητών για το κλίμα του σχολείου και τη γνώμη τους για το πώς αυτό πρέπει να διαμορφωθεί. Πρέπει τέλος να δημιουργηθεί μία ‘κουλτούρα’ αγάπης και φροντίδας (caring) στις μαθησιακές κοινότητες. Η αγάπη μπορεί να μην εκπληρώνει τις υψηλές προσδοκίες και τα κριτήρια για μάθηση, αλλά αντιπροσωπεύει μία βασική αντίληψη για τις σχέσεις των ανθρώπων και είναι η αντιμετώπιση στα συναισθήματα απογοήτευσης, αποξένωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, ανευθυνότητας και κατάθλιψης (McCombs, 2001).

Σε μία ασφαλή και γεμάτη φροντίδα σχολική κοινότητα, οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τον εαυτό τους και δεν φοβούνται τα τυχόν λάθη, γιατί γνωρίζουν ότι θα είναι έτσι και αλλιώς αποδεκτοί. Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν μία τέτοια μαθησιακή κοινότητα, παρέχοντας ασφάλεια, καθορισμένα όρια με σεβασμό στη δουλειά και σχέσεις υποστήριξης. Πρέπει να επιμένουν στο σεβασμό και την υποστήριξη μεταξύ των μαθητών, και να παρέχουν μαθησιακές εμπειρίες κατάλληλες για τη δημιουργία και την εξυπηρέτηση της κοινότητας. Ένα συναισθηματικό ‘δέσιμο’ με τους δάσκαλους, τους συνομήλικους και το σχολείο, είναι ένας ζωτικής σημασίας κρίκος με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Hawkins et al. 1992).

Τα παιδιά που βρίσκονται στην ‘ομάδα κινδύνου’ (at-risk), έχουν αυξημένες πιθανότητες να μεγαλώσουν χωρίς το ενδιαφέρον και τη φροντίδα για τους άλλους (caring). Το ενδιαφέρον και η φροντίδα παίζει σημαντικό ρόλο στο ξεπέραςμα του εγωισμού, της στενομυαλιάς, της φτωχής πνευματικότητας και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και σωστής κουλτούρας. Όλοι πλέον συμφωνούν, ότι το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τους άλλους είναι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν τις ρίζες τους στη παιδική ηλικία (Solomon, 1992).

Οι υπεύθυνοι του προγράμματος Child Development Project (Schaps, Battistich & Solomon, 2001), μετά από 20 ετών εμπειρίας καταλήγουν:

“Για μας μία ‘κοινότητα αγάπης και φροντίδας των μαθητών’ (caring community of learners) υπάρχει, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σαν χρήσιμους, συνεισφέροντες, μέλη με επιρροή μιας τάξης ή ενός σχολείου, για το οποίο θεωρούν ότι είναι αφιερωμένο στην ευημερία και την ανάπτυξή τους. Θεωρούμε ότι τα κύρια συστατικά μιας κοινότητας αγάπης των μαθητών είναι:

- Σχέσεις εκτίμησης και υποστήριξης μεταξύ των μαθητών, καθηγητών και γονέων.
- Συχνές ευκαιρίες για βοήθεια και συνεργασία με τους άλλους.
- Συχνές ευκαιρίες για αυτονομία και επιρροή.
- Έμφαση σε κοινούς στόχους και ιδανικά.”

Τα αποτελέσματα μακροχρόνιας και εκτεταμένης έρευνας σε 90.000 μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Resnick, et al. 1997), έδειξαν ότι όταν οι νέοι βιώνουν σχέσεις φροντίδας και προστασίας, δέχονται μηνύματα για μεγάλες προσδοκίες και έχουν ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά στην οικογένεια και το σχολείο, έχουν μικρές πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, κάπνισμα, συναισθηματική απογοήτευση, επισφαλείς σεξουαλικές σχέσεις και άσκηση βίας σε άλλους.

Το CHKS (California Healthy Kids Survey), ένας οργανισμός που διεξάγει μελέτες σχετικές με την υγεία των μαθητών, υποστηρίζει ότι σε σχολεία όπου το περιβάλλον ήταν περισσότερο ασφαλές (φυσικά και συναισθηματικά), καθαρότερο από τη χρήση επιβλαβών ουσιών, έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην άσκηση και την υγιεινή διατροφή και εφαρμόζαν προγράμματα πρόληψης και αποφυγής κακών συνηθειών, οι μαθητές παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση, απ' ότι σχολεία όπου δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν οι παραπάνω παράγοντες.

Το RYDM (Resilience and Youth Development Module), μία υπηρεσία που είναι σχετική με προγράμματα πρόληψης και ανάπτυξης των νέων, υποστηρίζει ότι η ύπαρξη κάποιων 'εξωτερικών παραγόντων' (external assets) στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινότητα και στις παρέες, μπορεί να εκπληρώσει τις βασικές ανάγκες των νέων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι σχέσεις φροντίδας (caring relationships), οι υψηλές προσδοκίες (high expectations) και οι ευκαιρίες για σημαντική συμμετοχή (opportunities for meaningful participation) και παρέχουν στους μαθητές ένα φυσικά και συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον. Όταν οι μαθητές βιώνουν αυτούς τους 'εξωτερικούς παράγοντες' στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινότητα και στις παρέες τους, τότε αναπτύσσουν κάποιες δεξιότητες που τους βοηθούν να αποκτήσουν σωστές συμπεριφορές και στάσεις, να βελτιώσουν τη υγεία τους, την κοινωνικότητά τους και την απόδοσή τους στο σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές που η RYDM ονομάζει 'εσωτερικά πλεονεκτήματα' (internal assets), είναι η συνεργασία και επικοινωνία (cooperation and communication), η συναισθηματική κατανόηση (empathy), η επίλυση προβλημάτων (problem solving), η αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), η αυτο-συναίσθηση (self-awareness), και οι στόχοι και φιλοδοξίες (goals and aspirations).

2.1.4. Η κοινωνική-συναισθηματική μάθηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Κατά τον Tjeerdsma (1999), το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ο κατ' εξοχήν χώρος ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των νέων. Η ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς (συνεργασία, εντιμότητα, υπευθυνότητα), των αξιών και της ηθικής (τιμιότητα, ακεραιότητα), της πρόληψης της εγκληματικότητας (μείωση της επιθετικότητας, της βίας, της κλοπής), η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ο σεβασμός προς τους άλλους και η αίσθηση της ομαδικότητας (leadership/followership), θεωρούνται ότι είναι μερικά από τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας και ειδικά του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού.

Το Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠ) για το μάθημα της φυσικής αγωγής για τη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (όπως και τα ΑΠ άλλων αναπτυγμένων κρατών, π.χ. Δυτικής Ερευνώπης και ΗΠΑ), βασισμένο στη ταξινόμια του Brooks (1964), καθορίζει τρεις βασικούς τομείς ανάπτυξης των νέων:

1. το ψυχοκινητικό (σωματικός-βιολογικός) τομέα,
2. το συναισθηματικό τομέα
3. και το γνωστικό τομέα.

Ο συναισθηματικός τομέας όπως περιγράφεται από το ΑΠ εμπεριέχει στόχους της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής:

«Κοινωνικοί στόχοι: Ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών, όπως συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος. Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης και η καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.

Ηθικοί στόχοι: Ανάπτυξη ηθικών αρετών, όπως τιμιότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, αυτοσεβασμός, μετριοφροσύνη, συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας» (ΦΕΚ 302,303,304/13-3-2003).

Η πολιτεία μέσω των κοινωνικών και ηθικών αξιών και δεξιοτήτων στοχεύει στη δημιουργία πολιτών κοινωνικά υπεύθυνων. Υπευθυνότητα σημαίνει ενδιαφέρον και φροντίδα για τους άλλους, το περιβάλλον και τον εαυτό μας. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει την εκπλήρωση των καθηκόντων μας, τη προσπάθεια να κάνουμε το καλύτερο και ηθικά δυνατό και την αλληλοϋποστήριξη με τους άλλους. Μερικά άλλα χαρακτηριστικά της υπευθυνότητας είναι η συμπόνια, η συνεργασία, η αυτοπειθαρχία και η τιμιότητα (Stiehl, 1993). Κατά τον Lickona (1997), υπευθυνότητα σημαίνει υγιή προσωπική ανάπτυξη και σχέσεις φροντίδας.

Αυτές οι αξίες πρέπει να διδάσκονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής μέσω κανόνων, στα παιχνίδια και γενικά στις φυσικές δραστηριότητες. Θεωρητικά η συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής και γενικά στον αθλητισμό, ισχυροποιεί το χαρακτήρα αφού διδάσκει στους νέους να επιμένουν και να ξεπερνούν εμπόδια, να είναι σταθεροί και να έχουν αυτοέλεγχο, και να συνεργάζονται με τους άλλους αποτελεσματικά (Laker, 2003). Τα αποτελέσματα όμως ερευνών σχετικών με την ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων στη ΦΑ ήταν μικτά και εξαρτιόταν από τα διαφορετικά προγράμματα και τους διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς (Shields & Bredemeier, 1995).

Δηλαδή, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη δεν είναι απλά ένα αποτέλεσμα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Ένα τυπικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, δηλαδή ένα δασκαλοκεντρικό πρόγραμμα που δίνει έμφαση στον συναγωνισμό και βασίζεται μόνο στην αξιολόγηση της επίδοσης (Theeboom, DeKnop, & Weiss, 1995), δεν φαίνεται να συμβάλλει ικανοποιητικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Gibbons & Ebbek, 1997; Gibbons, Ebbek, & Weiss, 1995; Sharp, Brown, & Crider, 1995). Αντίθετα ένα τυπικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, όπως μειωμένη αυτοαντίληψη, άγχος και σύγχυση (Theeboom, DeKnop, & Weiss, 1995).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής μόνο μέσω ειδικών για το σκοπό αυτό προγραμμάτων (Patrick, Ward, & Crouch, 1998). Τέτοιου είδους προγράμματα μπορεί να περιλαμβάνουν στρατηγικές κοινωνικής αγωγής (social learning strategies), δομικές-αναπτυξιακές-μορφωτικές τεχνικές (structural developmental instructional techniques), παιχνίδια και δραστηριότητες συνεργασίας (cooperative games and activities), δραστηριότητες που ενισχύουν την ομαδικότητα (team building activities), συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων (decision-making in class) και ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών (peer feedback) (Tjeerdsma, 1999).

Ο Hellison (1983), δουλεύοντας με μαθητές υψηλού κινδύνου (επιρρεπή σε παραβατικές συμπεριφορές), ανέπτυξε ένα πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα πλαίσιο πρακτικής εφαρμογής κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο της φυσικής δραστηριότητας και ειδικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Laker, 2000). Είναι αναπτυξιακό και πολυδιάστατο και η κοινωνική ανάπτυξη των

συμμετεχόντων στο πρόγραμμα επιτυγχάνεται σε πέντε στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο επιτυγχάνεται ο αυτοέλεγχος και ο σεβασμός των άλλων. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται προσπάθεια συμμετοχής στις δραστηριότητες και επικοινωνίας με τους άλλους. Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποκτήσουν αυτο-υπευθυνότητα. Η ευαισθησία και η ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων, είναι ο στόχος του τέταρτου σταδίου. Το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει το σημαντικότερο στόχο, τη χρήση των αποκτηθέντων κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων πέρα από την τάξη, στην κοινωνία.

Το πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας του Hellison (Martinek & Hellison, 1997), για την ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας σε μαθητές υψηλού κινδύνου στις ΗΠΑ, είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό, κατόρθωσαν να αποφεύγουν τις επικίνδυνες καταστάσεις και να ανταπεξέρχονται τις δυσκολίες με επιτυχία. Έδειξαν επίσης σεβασμό και ικανότητες διαχείρισης κρίσεων με άλλους, ικανότητες καθορισμού στόχων, αισιοδοξία και ελπίδα για το μέλλον.

Σημαντικά αποτελέσματα είχε και η εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και στο μάθημα της φυσικής αγωγής από τη Μαγκώτσιου (2007), στην Ελλάδα. Οι μαθητές είχαν θετική αντίληψη για τα στοιχεία επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του προγράμματος. Το βρήκαν επίσης χρήσιμο, διότι τέθηκαν και πραγματοποιήθηκαν τόσο οι ομαδικοί στόχοι όσο και οι ατομικές επιδιώξεις. Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος φάνηκε ότι οι μαθητές αύξησαν τις κοινωνικές και συνεργατικές τους ικανότητες και παράλληλα μείωσαν τις κοινωνικές τους αδεξιότητες και τη τάση για ατομική εργασία. Αυτό που έχει ενδιαφέρον, είναι το γεγονός ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές παρουσίασαν λιγότερο άγχος, καθώς εμφάνισαν μειωμένη οξυθυμία, δηλαδή νευρική αναστάτωση με εκδηλώσεις θυμού και συνειδητή πρόκληση αναταραχής και ενόχλησης στους άλλους.

Αυτά τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων ζωής, είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς βρέθηκε ότι οι συμπεριφορές που αποκτώνται στη φυσική αγωγή μπορούν να μεταφερθούν και σε γενικότερους κοινωνικούς τομείς (Mercier, 92; Sharp, Brown & Crider, 1995). Για παράδειγμα, η κοινωνική υπευθυνότητα που αποκτάται στο μάθημα της φυσικής αγωγής, μπορεί στοχευμένα και με συνεργασία να μεταφερθεί αποτελεσματικά και στο σπίτι (Χασάνδρα, 2004).

2.1.5. Περιβάλλον της τάξης στη φυσική αγωγή

Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό από τους μαθητές, είναι ότι η τάξη και το σχολείο γενικότερα είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον, μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, όπως είναι η γειτονιά, η κοινότητα, η πόλη κ.λ.π. Ο ρόλος του μαθήματος της φυσικής αγωγής, όπως και κάθε μαθήματος είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών και βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού, είναι η συμμετοχή και λειτουργία των παιδιών στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, που στη περίπτωση μας είναι το περιβάλλον της τάξης. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν σε κάποιο χώρο και ότι είναι μέλη μιας ομάδας-κοινότητας, τότε μπορούν να αναπτύξουν υπευθυνότητα τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τους άλλους (Laker, 2000).

Η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία όπου τα παιδιά, αλλά και οι μεγάλοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Αυτή η διαδικασία γίνεται με φυσικό τρόπο με το παιχνίδι, μέσω του οποίου το άτομο ανακαλύπτει το κοινωνικό περιβάλλον γύρω του (Laker, 2003). Η φυσική αγωγή ιδιαίτερα, προσφέρει ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης που περιλαμβάνει απόκτηση δεξιοτήτων, προκλήσεις και κοινωνική συναλλαγή. Ίσως η μεγάλη συνεισφορά της φυσικής αγωγής στη προσωπική ανάπτυξη του παιδιού να οφείλεται στο κοινωνικό χαρακτήρα του μαθήματος. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με άλλους, λόγω της φύσης του μαθήματος. Γι' αυτό το λόγο αποκτούν, ίσως και τυχαία, μια σειρά από κοινωνικές δεξιότητες που τους καθιστούν ικανούς να ανταπεξέρχονται στις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος (Laker, 2000).

Ο Laker (1996), κάνοντας ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, παραθέτει τις γνώμες των ακαδημαϊκών για τα χαρακτηριστικά που επιτυγχάνονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αυτοί επισημαίνουν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να είναι εν δυνάμει καταστροφικό ή εποικοδομητικό για τη προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Μία μεγάλη έμφαση, για παράδειγμα, στον συναγωνισμό και στη νίκη θα απομακρύνει πολλούς μαθητές από τα σπορ, ειδικά τα κορίτσια. Αυτό επίσης θα ενθάρρυνε την απάτη και την ψευδαισθηση ότι η πρωτιά, είναι το παν. Αντίθετα, οι μαθητές θα πρέπει να χαίρονται και να διασκεδάζουν, απλά συμμετέχοντας στα σπορ και στα παιχνίδια. Πολλά παιδιά δεν θέλουν να χάνουν, αλλά πρέπει να αποδεχτούν ότι το παιχνίδι χρειάζεται τόσο τους νικητές, όσο και τους ηττημένους. Η συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας και ο σεβασμός προς τους αντιπάλους είναι μαθήματα που μπορούν να διδαχθούν με ιδανικό τρόπο στη φυσική αγωγή.

Το σχολείο έχει το σημαντικό ρόλο να προάγει την ευημερία και πνευματική υγεία των μαθητών. Είναι επίσης γνωστό ότι μαθητές με αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, είναι καλά προετοιμασμένοι για το μέλλον τους στη ζωή. Οι δεξιότητες αυτές διδάσκονται σε ένα σχολείο υποστήριξης και φροντίδας, που παρέχει στους μαθητές φυσική και συναισθηματική ασφάλεια και τους εμπλέκει σε μαθησιακές διαδικασίες σχετικές με τις δεξιότητες ζωής. λόγω δε της συνεχούς επαφής με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην ιδανική θέση να πραγματοποιήσουν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Huxley, Freeman & Frydenberg, 2004).

Ο Lickona (1997), ανέπτυξε ένα μοντέλο κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου, που αποσκοπεί στη καλλιέργεια του χαρακτήρα και στην ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους:

- ο καθηγητής είναι παράδειγμα και καθοδηγητής ηθικής, που παρέχει φροντίδα και υποστήριξη,
- δημιουργία μιας κοινότητας φροντίδας και υποστήριξης στη τάξη,
- διδασκαλία ηθικής,
- δημιουργία ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος στη τάξη,
- διδασκαλία αξιών μέσω του αναλυτικού προγράμματος,
- συνεργατική μάθηση,
- ανταπόδοση του καλού,
- διδασκαλία επίλυσης των διαφορών.

Ένα άλλο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης για παιδιά και εφήβους είναι το «*Best of Coping*», που αναπτύχθηκε από τους Frydenberg και Brandon (2002). Το πρόγραμμα αποσκοπεί στη δημιουργία ενός γενικού κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος της τάξης και μερικά από τα αντικείμενα προς διδασκαλία είναι η θετική επικοινωνία με τους άλλους, η αναζήτηση βοήθειας, η επίλυση προβλημάτων και ο καθορισμός στόχων. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυτού σε δημοτικά σχολεία στη Αυστραλία (Huxley, Freeman & Frydenberg, 2004), φάνηκε ότι οι μαθητές αύξησαν τις «παραγωγικές στρατηγικές» συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα μείωσαν τις «μη παραγωγικές στρατηγικές».

Ένας παράγοντας που προϋποθέτει την ύπαρξη θετικού κλίματος στη τάξη, αλλά και συμβάλλει σημαντικά σ' αυτό, είναι η Συνεργατική Μάθηση. Η συνεργατική μάθηση είναι μία μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson, 2002). Στη συνεργατική μάθηση οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται μεταξύ τους, κατέχουν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία και έχουν την υπεύθυνη στάση ως προς τον εαυτό τους και ως προς τους άλλους (Johnson & Johnson, 1989). Εκτός από τη συμβολή στην ακαδημαϊκή απόδοση, η συνεργατική μάθηση έχει σημαντική επίδραση στη ψυχική υγεία των παιδιών και συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως ο αλτρουισμός, η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμηση (Johnson & Johnson, 1994).

Κατά τους Johnson και συν. (Johnson et al. 2001), για την επιτυχία της συνεργατικής μάθησης απαιτούνται οι παρακάτω δεξιότητες:

- παρακολούθηση (κατανόηση) των άλλων,
- επίλυση των διαφορών,
- υποστήριξη-ενθάρρυνση των άλλων,
- αποδοχή ρόλων διαδοχικής εναλλαγής (στις προσπάθειες),
- ευχαρίστηση από την επιτυχία των άλλων,
- κριτική ικανότητα σε ιδέες και όχι σε πρόσωπα.

Τα αποτελέσματα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα στη φυσική αγωγή με βάση τη συνεργατική μάθηση (Μαγκώτσιου, 2007), έδειξαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αύξησαν σημαντικά τις συνεργατικές τους δεξιότητες και τη προτίμηση τους στην ομαδική εργασία σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Μειώθηκε δε σημαντικά η δυσκολία προσαρμογής τους στην ομαδική εργασία και η αντίληψή τους για ατομική εργασία. Φάνηκε επίσης ότι η συνεργατικές δεξιότητες σχετίζονταν θετικά με την ενσυναίσθηση και αρνητικά με το άγχος των μαθητών και τη πρόκληση αναστάτωσης στους άλλους.

Σημαντικός είναι ο ρόλος του καθηγητή φυσικής αγωγής και για τη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης στο μάθημα. Το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα διαμορφώνεται ανάλογα με την έμφαση που δίνει ο καθηγητής στο προσανατολισμό των στόχων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999). Όταν δίνεται έμφαση σε ένα κλίμα προσωπικής βελτίωσης, μέσω σκληρής προσπάθειας και αντιμετώπισης των λαθών, τότε υπάρχει θετική παρακίνηση των μαθητών (εσωτερική παρακίνηση,

ικανοποίηση και θετικές στάσεις για το μάθημα). Όταν αντίθετα ο καθηγητής φυσικής αγωγής δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό και στην αρνητική κριτική, τότε η παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα είναι μικρή ή αρνητική (Papaioannou & Goudas, 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Οι Παπαϊωάννου και συν. (Papaioannou, et al. 2007a), δημιούργησαν το *Perceptions of Teachers' Emphasis on Goal Orientations*, ένα όργανο μέτρησης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το όργανο αυτό μετρά την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής φυσικής αγωγής στους στόχους κατά το μάθημα και αξιολογεί τέσσερις παράγοντες, τη Προσωπική Βελτίωση, την Ενίσχυση του Εγώ, τη Προστασία του Εγώ και τη Κοινωνική Αποδοχή. Αποτελέσματα έρευνας σε Ελληνικά σχολεία έδειξαν, ότι η έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη προσωπική βελτίωση και τη κοινωνική αποδοχή δημιουργούν ένα θετικό κλίμα παρακίνησης στο μάθημα, καθώς οι μαθητές έχουν αυξημένη ικανοποίηση και εσωτερική παρακίνηση στο μάθημα. Αντίθετα, η έμφαση του καθηγητή τόσο στην ενίσχυση του εγώ, όσο και στη προστασία του εγώ, είχε σαν αποτέλεσμα στην έλλειψη παρακίνησης από τους μαθητές (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004; Papaioannou et al. 2007a, 2007b).

2.1.6. Καλλιέργεια και ανάπτυξη των Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων στη Φυσική Αγωγή

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος τόσο για τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για τη ζωή και τη πρόοδο των μαθητών, όσο και για το ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών. Ο καθηγητής και η καθηγήτρια της φυσικής αγωγής κατά τη διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων μπορούν να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, τόσο με συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους και τη προσωπική τους συμπεριφορά, όσο και με τη δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος στη τάξη.

Τα αναλυτικά προγράμματα σήμερα, εστιάζονται στο τι πρέπει να διδαχθεί και πως αυτό πρέπει να διδαχθεί. Το 'πως' όμως θα διδαχθεί κάτι, είναι το ίδιο περιεχόμενο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Stone McCown, Freedman, Jensen, & Rideout, 1998). Ο ίδιος ο καθηγητής πρέπει να είναι ένα ζωντανό παράδειγμα για το τι επιθυμεί να διδάξει. Πρέπει να αισθάνεται ότι ανήκει

και αυτός σε μια ομάδα ατόμων που μαθαίνει καινούρια πράγματα, και ότι έχει το ρόλο του 'διευκολυντή' σε αυτή τη διαδικασία. Πρέπει δε εξ' αρχής να θέσει στόχους και βασικούς κανονισμούς κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς στη τάξη.

Πρώτο μέλημα είναι η ενημερότητα των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης τους. Η στροφή της προσοχής στο τι λένε οι συμμαθητές και οι ερωτήσεις του τύπου «ποιος άλλος αισθάνεται το ίδιο/έχει την ίδια άποψη», απαιτεί αναγνώριση των υπάρχουσών διαφορών και ομοιοτήτων και είναι η βάση για την ανάπτυξη του σεβασμού και της κατανόησης των άλλων. Ο σεβασμός και η κατανόηση των σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων είναι ένας σημαντικός παράγοντας του θετικού κλίματος της τάξης, που με τη σειρά του επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση (Hawkins et al. 1992; McCombs, 2001).

Οι έντονες συναισθηματικές καταστάσεις είναι ευκαιρίες για μάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας (Crawford & Bodine, 1997). Σε καταστάσεις διαφωνιών και σύγκρουσης, ο/η καθηγητής/τρια ΦΑ πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές σε εξεύρεση εποικοδομητικών λύσεων. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με θάρρος και παράλληλα να αποδέχονται τις απόψεις των άλλων (Vuchinich, 1990). Δεν πρέπει να αγνοείται ότι η άμιλλα και το αθλητικό πνεύμα να είναι πρωταρχικοί στόχοι των δραστηριοτήτων, και ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης πρέπει να υπάρχουν μόνο 'νικητές'.

Πρέπει επίσης στο μάθημα οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και ανάγκες. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για τη μάθηση και τη σχολική απόδοση, καθώς αυξάνεται τόσο η αυτοπεποίθηση, όσο και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα (Stone McCown et al., 1998). Οι καθηγητές/τριες της φυσικής αγωγής πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τη γνώμη τους. Η προσφώνηση των μαθητών με τα ονόματά τους έχει γι' αυτούς ιδιαίτερη σημασία, καθώς τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί, αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους, που έχει σαν αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα. Πρέπει να είναι πάντα πρόθυμοι όταν τους ζητούν βοήθεια και να δίνουν λίγο περισσότερο χρόνο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή/και ικανότητες.

Η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα είναι επίσης ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Μαγκώτσιου, 2007). Η αρνητική κριτική τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ καθηγητή-μαθητών πρέπει να αποφεύγεται και να προτιμάται η θετική ανατροφοδότηση (Παπαϊωάννου,

Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999). Δημιουργείται έτσι ένα κλίμα φιλίας και αποδοχής μεταξύ των μαθητών, πράγμα που έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση του άγχος τους. Οι μαθητές χωρίς το φόβο της απόρριψης από το καθηγητή και τους συμμαθητές τους, μπορούν να επιδείξουν πρωτοβουλία και δημιουργικότητα, οι οποίες είναι σημαντικές δεξιότητες στη ζωή. Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι μάλλον συνεργατικές, παρά ανταγωνιστικές. Ο στόχος πρέπει πάντα να είναι πρωτίστως η προσωπική βελτίωση, παρά η επίδειξη υπεροχής στους άλλους (Papaioannou, 1997; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999).

Η εφαρμογή περισσότερο μαθητικο-κεντρικών μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να στοχεύει στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτονομίας των μαθητών κατά τη μάθηση. Ο χειρισμός οδηγιών και ανατροφοδότησης, και η καθοδήγηση του/της συμμαθητή/τριας μέσω του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας για παράδειγμα, είναι ένας κατάλληλος τρόπος ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας και αποδοχής εμπιστοσύνης από τους άλλους. Η ανάληψη καθηκόντων και η δέσμευση εκπλήρωσής των ολοκληρώνουν τη μάθηση της υπευθυνότητας (Διγγελίδης και συν., 2006; Γούδας και συν., 2006; Παπαϊωάννου και συν., 2007,2008).

Η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές μέσω νέων διδακτικών συνθηκών, όπως η αυτοδιδασκαλία, η εξερεύνηση και η ανακάλυψη αναπτύσσει ικανότητες παρακολούθησης και προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και εξεύρεσης λύσεων σε δύσκολες συνθήκες (Διγγελίδης και συν., 2006). Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται στους μαθητές και η ικανότητα χρήσης στρατηγικών μεταγνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), που είναι ένας από τους αιώτερους σκοπούς της εκπαίδευσης, η παραγωγή μάθησης από τον ίδιο το μαθητή.

Βέβαια, η μάθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν πρέπει να είναι ξένη με τις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν βιωματικά, με καλά σχεδιασμένους στόχους. Στο μάθημα για παράδειγμα, μπορούν να καθοριστούν στόχοι όπως προσπάθεια κατανόησης των άλλων σε καταστάσεις σύγκρουσης, ή αποφυγή χρήσης αρνητικών εκφράσεων, και να εφαρμοστούν σε όλες τις εκτός μαθήματος δραστηριότητες και επαφές. Οι κοινωνικοί εκτός σχολείου στόχοι μπορούν να περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, όπως εθελοντισμός, ομάδες καθαριότητας, βοήθεια ατόμων με ανάγκες, και πρέπει να ενθαρρύνονται από το/τη καθηγητή/τρια και να συνδέονται με σχετικά θέματα του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Διγγελίδης και συν., 2006; Γούδας και συν., 2006;

Θεοδωράκης και συν., 2006 Παπαϊωάννου και συν., 2007,2008). Η μάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων με αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι είναι η πλέον αποτελεσματική.

Όμως τόσο η επικοινωνία του καθηγητή ΦΑ με τους μαθητές, όσο και οι διδακτικές μέθοδοι που θα εφαρμόσει, είναι άμεσα συνδεδεμένες με το υπάρχον κλίμα της τάξης. Η επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ευχάριστου και θετικού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να υπάρχει μία αίσθηση χαράς, και φιλίας μεταξύ των μαθητών. Ο ίδιος ο καθηγητής πρέπει να είναι φιλικός με τους μαθητές και να εκπέμπει ένα αίσθημα αισιοδοξίας και θετικής σκέψης. Πρέπει να συμπεριλαμβάνει ευχάριστες δραστηριότητες και παιχνίδια στο μάθημα. Να επιτρέπει ακόμη και κάποια αστεία, αρκεί αυτό να μην ενοχλεί κάποιους μαθητές.

Η δίκαιη συμπεριφορά προς τους μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας του καλού κλίματος της τάξης. Καλό είναι η γνώμη των μαθητών να λαμβάνεται υπ' όψη κατά τη διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς και να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα δέσμευσης στις υποχρεώσεις τους. Η απόδοση επαίνων και ποινών πρέπει να γίνεται με προσοχή, ώστε να μην υπάρχουν διακρίσεις. Η τιμωρία πρέπει να αποφεύγεται όσο το δυνατό και να δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αποδεχθεί τις ευθύνες του και να προσπαθήσει για αποκατάσταση της πειθαρχίας (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999, 2003). Δεν είναι κακό ο καθηγητής να ζητήσει τη βοήθεια της τάξης για κάποια προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Αν αυτό γίνει με εποικοδομητικό τρόπο, τα εκπαιδευτικά οφέλη ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών θα είναι μεγάλα.

Θα υπάρχουν βέβαια και προκλητικοί στόχοι, νέες και δύσκολες δεξιότητες προς εκμάθηση. Αυτό ευχαριστεί τους μαθητές και δίνει νόημα στο μάθημα, υπάρχει ενδιαφέρον για τη δουλειά και ικανοποίηση όταν το αποτέλεσμα είναι θετικό. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι ο/η καθηγητής/τρια είναι κοντά τους και τους συμπαραστέκεται τόσο στις μαθησιακές, όσο και στις συναισθηματικές τους δυσκολίες. Πρέπει να τονίζονται τα θετικά σημεία και οι δυνατότητες των μαθητών. Τα λάθη πρέπει να θεωρούνται σα μέρος της διαδικασίας της μάθησης, και οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να προσπαθούν παρά τις δυσκολίες. Βέβαια, ο καθηγητής πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη του τόσο τις δυνατότητες, όσο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, κατά τη διαμόρφωση των στόχων του μαθήματος. Πρέπει τέλος ο

καθηγητής ΦΑ να είναι κοντά στους μαθητές όταν αυτοί επιλέγουν στόχους προς επίτευξη, οι οποίοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, σχετικά βραχυχρόνιοι και εύκολα μετρήσιμοι (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999).

2.1.7. Αξιολόγηση του Κοινωνικού-Συναισθηματικού Περιβάλλοντος του Σχολείου

Οι εκτεταμένες έρευνες των τελευταίων δεκαετιών σχετικών με τη μελέτη του μαθησιακού περιβάλλοντος, έχουν δείξει ότι ένα σχολικό περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης του μαθητή είναι το θεμέλιο για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επιτυχία και τη ευημερία του ατόμου (Cohen, 2006; International Academy of Education, 2004; Freiberg, 1999). Σήμερα, πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και εκπαιδευτικά ιδρύματα (US Department of Education, Developmental Studies Center, Center for Social and Emotional Education, California Healthy Kids), εκτός από την αξιολόγηση της παρακίνησης, της απόδοσης, των αξιών και των συμπεριφορών των μαθητών, θεωρούν την αντίληψη του μαθητή για το σχολείο σαν μία κοινότητα φροντίδας και υποστήριξης, σημαντική για αξιολόγηση. Για το λόγο αυτό, σε πολλά όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος υπάρχουν και κλίμακες που μετρούν την αίσθηση των μαθητών για το σχολείο σαν κοινότητα φροντίδας και υποστήριξης (Character in Action Survey, 2005; California School Climate & Safety Survey, 2004; Twelve Component Assessment and Planning, 2004; Child Development Project, 1998; Roberts, Hom, & Battistich, 1995).

Το *School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II)*, αναπτύχθηκε από τους T. Lickona και M. Davidson (2003), για τη μέτρηση του κλίματος του σχολείου και της τάξης, από την άποψη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Σχεδιάστηκε για μαθητές, καθηγητές και γονείς. Η έκδοση για μαθητές περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 5 παράγοντες: 'Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές', 'Φιλία και Συμμετοχή', 'Εκτίμηση για τους άλλους', 'Φροντίδα από το Καθηγητή' και 'Υποστήριξη και Φροντίδα από και προς τους γονείς'. Το ερωτηματολόγιο είναι η βελτιωμένη έκδοση του School as a Caring Community Profile (SCCP, Lickona & Davidson, 2000), που τα θέματα του είναι παρμένα από παλαιότερα όργανα αξιολόγησης του σχολείου σαν περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης των μαθητών (Roberts, et al. 1995; Child Development Project, 1998).

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του οργάνου (Lickona & Davidson, 2003), η Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος αξιολογεί τη προσπάθεια των μαθητών να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων, με σκοπό τη γενική ευημερία του σχολείου. Η Φιλία και Αποδοχή αξιολογεί την αποδοχή, τη φροντίδα και τη καλοσύνη μεταξύ των μαθητών. Ο παράγοντας Εκτίμηση αξιολογεί το σεβασμό που δείχνουν οι μαθητές προς τους άλλους μαθητές, το προσωπικό και τη περιουσία του σχολείου. Η Φροντίδα από το Καθηγητή αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών για τη φροντίδα και την υποστήριξη που δείχνουν οι καθηγητές προς αυτούς. Η Φροντίδα από τους Γονείς αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών για το σεβασμό και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς προς το σχολείο, το προσωπικό και τους άλλους γονείς. Οι συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach α) των παραγόντων στο αρχικό δείγμα-νόρμα κυμαίνονταν από .73 με .86.

Έρευνες έδειξαν ότι ένα σχολικό περιβάλλον ασφάλειας, φροντίδας, συμμετοχής και ανταπόκρισης προάγει τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση (Blum, et al. 2002; Osterman, 2000). Η αίσθηση από τους μαθητές ότι το σχολείο είναι μια κοινότητα φροντίδας, σχετίζεται σημαντικά και θετικά με αυξημένη παρακίνηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών, με την έγνοια για τους άλλους, με την ικανότητα επίλυσης των διαφορών, και αρνητικά με τις κακές συνήθειες (αλκοόλ, κάπνισμα, κλπ.) και τις παραβατικές συμπεριφορές (Hoge et al. 1990; Roberts, et al. 1995; Developmental Studies Center, 2006).

2.1.7. Συμπεράσματα

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι ο τομέας εκείνος της εκπαίδευσης που ασχολείται με την ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι δεξιότητες αυτές, που στο χώρο της αγοράς και της εργασίας αναφέρονται σαν 'συναισθηματική νοημοσύνη', θεωρείται ότι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιτυχία και ευημερία του ατόμου στη ζωή, σημαντικότερο δε και από αυτό της γνωστικής νοημοσύνης ή αλλιώς IQ.

Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί αρκετά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που ξεκίνησαν σε προγράμματα πρόληψης και προστασίας μαθητών που ήταν επιρρεπή σε παραβατικές συμπεριφορές. Σήμερα, εκπαιδευτικοί φορείς και ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι μέρους του αναλυτικού

προγράμματος όχι μόνο σαν ξεχωριστό μάθημα, αλλά να μεταδίδονται μέσω των τρόπων επικοινωνίας και των μεθόδων διδασκαλίας.

Το σημαντικότερο όμως για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος φροντίδας και υποστήριξης στο σχολείο και ειδικά στη τάξη. Το δε μάθημα της φυσικής αγωγής θεωρείται σαν ο κατ' εξοχήν χώρος ανάπτυξης των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς είναι αναπόφευκτη η κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το παιχνίδι και οι αθλητικές δραστηριότητες τέλος, θεωρούνται σαν μέσα καλλιέργειας και ανάπτυξης του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των νέων.

2.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

2.2.1. Τι είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη

Σύμφωνα με τον Neisser και τους συνεργάτες του (1996), η μελέτη της νοημοσύνης γίνεται για να διευκρινιστεί και να οργανωθεί ένας μεγάλος αριθμός φαινομένων που περιλαμβάνουν την ικανότητα κατανόησης περίπλοκων ιδεών, την αποτελεσματική προσαρμογή στο περιβάλλον, τη μάθηση από την εμπειρία, τη λογική σκέψη και την επιχειρηματολογία. Για την ιστορία (Stern, Binet και Simon, Spearman, Wechsler), η επικρατούσα προσέγγιση για την μελέτη της νοημοσύνης, είναι η ψυχομετρική προσέγγιση, διότι είναι ο πιο συστηματικός τρόπος έρευνας (Rohr, 2005).

Ο Wechsler (1958), όρισε τη νοημοσύνη σαν το άθροισμα ή τη γενική ικανότητα του ατόμου να δρα με πρόθεση, να σκέφτεται λογικά και να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με το περιβάλλον του (Rohr, 2005). Οι Matthews, Zeinder και Roberts (2002), όμως πιστεύουν ότι οι ορισμοί που διατυπώθηκαν κατά καιρούς για τη νοημοσύνη περιέχουν ελλείψεις και για το λόγο αυτό προκαλούν αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών. Οι Mayer, Salovey και Caguso (2000), θεωρούν ότι η μελέτη της νοημοσύνης σαν αποσπασματική λογική (και ειδικά με τη ψυχομετρική προσέγγιση), φαίνεται να προβλέπει μεν την ακαδημαϊκή επιτυχία, αφήνει όμως το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης ανεξήγητο.

Για το Δυτικό πολιτισμό η λογική και τα συναισθήματα θεωρούνται δύο άκρα αντίθετα, και ο ορισμός «Συναισθηματική Νοημοσύνη» που εμπεριέχει τις έννοιες 'συναίσθημα' και 'νοημοσύνη', είναι ένα οξύμωρο σχήμα, διότι παραδοσιακά

θεωρείται ότι οι δύο αυτές έννοιες αντιμάχονται μεταξύ τους (Matthews, Zeinder & Roberts, 2002). Η σύγκλιση αυτών των δύο εννοιών είναι μία σύγχρονη αντίληψη και η μελέτη της αλληλεπίδρασής τους άρχισε να μελετάται μετά τη δεκαετία του '70 (Mayer, 2001).

Σύμφωνα με τον Bar-On (2005), αυτή η καινούρια ιδέα περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει τις ρίζες της σε παλαιότερες θεωρίες. Ο Thorndike μίλησε πρώτος για κοινωνική νοημοσύνη (social-intelligence), το 1920. Ο Wechsler το 1940 ενσωμάτωσε στο γνωστό του τεστ για τη νοημοσύνη και παράγοντες που δεν ήταν διανοητικοί (non-intellective factors), και το 1958 ενσωμάτωσε στο IQ τεστ και κοινωνικούς παράγοντες. Ο Άγγλος ερευνητής Gardner ανέπτυξε το 1983 τη θεωρία του περί 'Πολλαπλής Νοημοσύνης' όπου οι δύο από τους τύπους της νοημοσύνης όπως περιγράφεται, είναι η *Διαπροσωπικότητα*, δηλαδή η ικανότητα σύναψης κοινωνικών σχέσεων και η *Ένδοπροσωπικότητα*, δηλαδή η έκφραση των αισθημάτων και των αναγκών του εαυτού. Η μελέτη της Αλεξιθυμίας ("alexithymia" MacLean, 1949; Ruesch, 1948), δηλαδή της ανικανότητας για αναγνώριση, κατανόηση και περιγραφή συναισθημάτων, συνέβαλλε επίσης σημαντικά στη διαμόρφωση της θεωρίας τη Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης πιστεύουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν ένα είδος εξυπνάδας, ξεχωριστή από τη νοητική ικανότητα και τη προσωπικότητα του ατόμου, η οποία μπορεί να προβλέψει την επιτυχία και την ευημερία του ατόμου, περισσότερο απ' ότι το IQ τεστ (Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 1995). Αυτή η ξεχωριστή ικανότητα που αναφέρεται σαν Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει αποκτήσει τελευταία μεγάλο ενδιαφέρον στους επιστημονικούς κύκλους και κυρίως στο χώρο της αγοράς και της εργασίας (Salovey & Mayer, 1990).

Μέχρι στιγμής, δύο διαφορετικές αντιλήψεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) κυριαρχούν και θέτουν το πλαίσιο για εμπειρική και ψυχομετρική έρευνα. Είναι η ΣΝ σαν *ικανότητα* (ability) και η ΣΝ σαν *προσωπικότητα* (personality) (Matthews, Zeinder & Roberts, 2002). Η ΣΝ σαν ικανότητα υποστηρίζεται από το μοντέλο των Mayer & Salovey (1997), το οποίο εστιάζεται στην «αλληλεπίδραση του συναισθήματος και της νοημοσύνης όπως ορίζονται παραδοσιακά». Η αντίληψη της ΣΝ σαν προσωπικότητα εκλαμβάνεται σαν ένα 'μικτό μοντέλο' το οποίο περιγράφει «μία σύνθετη ιδέα της νοημοσύνης που περιλαμβάνει τις πνευματικές ικανότητες, τις

προδιαθέσεις και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ατόμου». Τα κυριότερα μικτά μοντέλα της ΣΝ είναι το μοντέλο του Bar-On (1997) και το μοντέλο του Goleman (1995), (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

2.2.2. Σχέσεις της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη που αναφέρεται για κάποια συγκεκριμένη ομάδα κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, όπως αναφέρονται παραπάνω, δόθηκε αρχικά από κάποιους ψυχολόγους ερευνητές στο χώρο της εργασίας και της αγοράς (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997). Ο όρος αυτός που έχει μία ‘εμπορική’ χροιά, αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένα μοντέλα μέτρησης των ειδικών αυτών ικανοτήτων, που οι υποστηρικτές τους θεωρούν ότι προβλέπουν την επιτυχία του ατόμου κυρίως στον εργασιακό χώρο. Πολλές επιχειρήσεις σήμερα, κυρίως στις ΗΠΑ, χρησιμοποιούν τεστ ‘συναισθηματικής νοημοσύνης’ (εκτός των άλλων προσόντων), για τη πρόσληψη προσωπικού και κυρίως για θέσεις προϊσταμένων-διευθυντών, όπου έχουν μεγάλη σημασία οι διαπροσωπικές σχέσεις (Goleman, 1995, 1998).

Στον εκπαιδευτικό τομέα όμως, αυτές οι ‘ειδικές’ κοινωνικές-συναισθηματικές ικανότητες (που αποκαλούνται δεξιότητες), θεωρούνται χαρακτηριστικά του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ατόμου και αντικείμενα μάθησης. Η δε μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στη καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών ορίζεται σαν Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση (Social-Emotional Learning). Ο H. Walberg, προλογίζοντας το τεύχος του M. Elias (Academic and social-emotional learning, για λογαριασμό του International Academy of Education), αναφέρει: «Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή ‘συναισθηματική νοημοσύνη’, ονομάζεται το σύνολο των ικανοτήτων που επιτρέπει τους μαθητές να εργάζονται με άλλους, να είναι αποτελεσματικοί κατά τη μάθηση και να παίζουν σημαντικούς ρόλους στην οικογένειά τους, στις κοινότητες και στους χώρους εργασίας» (σελ.3). Ο Goleman αναφερόμενος στην εκπαίδευση των κοινωνικών-συναισθηματικών ικανοτήτων μέσω της ιστοσελίδας του (www.danielgoleman.info), υποστηρίζει ότι «τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης σημαίνουν αύξηση των σκορ κατά την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης». Ο δε R. Stern του οργανισμού Child Study Center (www.aboutkids.org), περιγράφει με περισσότερη σαφήνεια τη σχέση

μεταξύ ΚΣΜ και ΣΝ: «*Η κοινωνική-συναισθηματική μάθηση είναι η μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται σημαντικά.*».

2.2.3. Η θεωρία των Mayer και Salovey (1990, 1999)

Πρώτοι οι Mayer και Salovey εισήγαγαν τον όρο ‘Συναισθηματική Νοημοσύνη’ το 1990, σαν «ένα σετ από δεξιότητες που υποτίθεται ότι συμβάλλουν στην ακριβή αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, στην αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους, και στη χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση, σχεδιασμό και επίτευξη στη ζωή». Αυτή η αρχική θεωρία ήταν επηρεασμένη από τις προγενέστερες θεωρίες περί ‘κοινωνικής νοημοσύνης’, και ‘προσωπικής νοημοσύνης’ (personal intelligence). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο όρος ‘κοινωνική νοημοσύνη’ διατυπώθηκε πρώτα από τον Thorndike (1920) σαν «η ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να χειριζόμαστε άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια-να δρουν σοφά (wisely) στις ανθρώπινες σχέσεις». Η ‘προσωπική νοημοσύνη’ διατυπώθηκε από τον Gardner (1983), και αποτελείται από δύο παράγοντες, την ‘ενδοπροσωπικότητα’ και την ‘διαπροσωπικότητα’.

Οι Mayer και Salovey το 1997, συμπλήρωσαν και βελτίωσαν τον ορισμό για τη ΣΝ σε: «Συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, να αφομοιώνουμε τα συναισθήματα στη σκέψη μας, να δείχνουμε κατανόηση και να κρίνουμε με συναίσθημα, και να ρυθμίζουμε τα συναισθήματα, τα δικά μας και των άλλων». Το μοντέλο των Mayer και Salovey, που πήρε τη τελική του μορφή το 1999 (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), περιγράφει τέσσερις κλάδους (branches), που περιλαμβάνουν δέκα επτά υπό-κλίμακες:

α) τη *Συναισθηματική Αντίληψη και Έκφραση*, δηλαδή την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων:

- ικανότητα αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του εαυτού.
- Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.
- Ικανότητα ακριβούς έκφρασης των συναισθημάτων και των αναγκών.
- Ικανότητα διάκρισης μεταξύ ειλικρινών και ψεύτικων συναισθημάτων.

β) τη *Συναισθηματική Διευκόλυνση της Σκέψης (Χρήση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης)*, δηλαδή τη χρήση των συναισθημάτων σε γνωστικές διαδικασίες, όπως η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων:

- ικανότητα προσδιορισμού και προτεραιότητας της σκέψης με βάση τα σχετικά συναισθήματα.
- ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων στη διευκόλυνση της κριτικής σκέψης και της μνήμης.
- ικανότητα ερμηνείας της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων εκμεταλλευόμενοι τις αλλαγές διάθεσης.
- ικανότητα χρήσης της συναισθηματικής κατάστασης για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα.

γ) τη *Συναισθηματική Κατανόηση*, δηλαδή την γνώση και την ικανότητα περιγραφής των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων:

- ικανότητα κατανόησης των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων.
- ικανότητα αντίληψης των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων.
- ικανότητα κατανόησης σύνθετα και μεικτά συναισθήματα και αντικρουόμενες καταστάσεις.
- ικανότητα κατανόησης μεταβατικών συναισθηματικών καταστάσεων.

δ) τη *Συναισθηματική Διαχείριση*, δηλαδή την ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων, του εαυτού και των άλλων:

- ικανότητα αποδοχής των συναισθημάτων, ευχάριστων και δυσάρεστων.
- ικανότητα ελέγχου και ανταπόκρισης σε συναισθήματα.
- ικανότητα εμπλοκής, παραμονής και αποσύνδεσης από μία συναισθηματική κατάσταση.
- Ικανότητα χειρισμού συναισθημάτων του εαυτού.
- ικανότητα χειρισμού συναισθημάτων των άλλων.

Για την εφαρμογή και λειτουργία του μοντέλου των Mayer και Salovey, χρησιμοποιείται το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Version 2.0 (MSCEIT V2.0, Mayer, Salovey & Caruso, 2003), που είναι η βελτιωμένη έκδοση μιας σειράς οργάνων μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που έχουν σαν βάση το Multi-Factor Emotional Intelligence Scale (MEIS), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Mayer και Salovey (1997), το οποίο σύμφωνα με τους συγγραφείς θεωρείται σαν το πρώτο τεστ συναισθηματικών ικανοτήτων. Το MSCEIT V2.0 αξιολογεί τους παραπάνω 4 κλάδους του μοντέλου των Mayer και Salovey, απευθύνεται σε ενήλικες και τα θέματά του προέρχονται κυρίως από το χώρο της εργασίας και της αγοράς. Είναι δηλαδή κατάλληλο κυρίως για επιλογή στελεχών για διευθυντικές θέσεις.

Σε μία προσπάθεια να αναπτύξει ένα όργανο μέτρησης της ΣΝ των παιδιών, κατ' απομίμηση του MEIS, ο Sullivan (1999), δημιούργησε το Emotional Intelligence Scale for Children (EISC). Το όργανο περιελάμβανε θέματα προσαρμοσμένα από το MEIS και θέματα που βασιζόνταν στην αναπτυξιακή έρευνα. Το τεστ όμως αυτό παρουσίασε προβλήματα στην εσωτερική του δομή και αξιοπιστία και βρίσκεται υπό αναθεώρηση (Shuler, 2004).

2.2.4. Η θεωρία του Goleman (1995, 1998)

Ο Daniel Goleman με το δημοφιλές βιβλίο του «Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί έχει μεγαλύτερη σημασία από το IQ» (1995), έκανε τη ΣΝ γνωστή στο ευρύ κοινό. Αν και η δουλειά του Goleman κρίθηκε ότι στερείται επιστημονικότητας (Erstein, 1998; Rouse, 1998; Seligman, 1995), εντούτοις αξίζει να ληφθεί υπ' όψη, ειδικά το κομμάτι που αφορά την εκπαίδευση.

Στη θεωρία του ο Goleman (1995), περιγράφει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σαν το σύνολο πέντε τομέων. Το μοντέλο του περιγράφεται σαν 'αναπτυξιακό', διότι ο κάθε τομέας 'χτίζεται' επάνω σε δεξιότητες που μαθεύτηκαν σε προηγούμενους τομείς. Ο πρώτος τομέας που είναι 'η γνώση των συναισθημάτων μας', σημαίνει την αυτογνωσία ή την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων μας όπως συμβαίνουν, και θεωρείται ο θεμέλιος λίθος της θεωρίας. Ο δεύτερος τομέας είναι 'ο χειρισμός των συναισθημάτων μας', δηλαδή η ικανότητα αυτοελέγχου και χειρισμού παρορμήσεων και συναισθημάτων όπως το άγχος, ο ενθουσιασμός ή η αναστάτωση, με κατάλληλους τρόπους. Ο τρίτος τομέας είναι η 'αυτό-παρακίνηση', δηλαδή η ικανότητα εστίασης του ενθουσιασμού, της αυτοπεποίθησης και της αυτοσυγκέντρωσης στο καθορισμένο στόχο. Ο τέταρτος τομέας είναι 'η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων', όπου η κυριότερη δεξιότητα είναι η 'ενσυναίσθηση' (empathy), η οποία μας βοηθά να αντιλαμβανόμαστε τα κοινωνικά μηνύματα και να καταλαβαίνουμε τις επιθυμίες και τις ανάγκες των άλλων. Ο πέμπτος τομέας τέλος, αναφέρεται στο 'χειρισμό των ανθρώπινων σχέσεων', δηλαδή στην κοινωνική επάρκεια που σημαίνει αποτελεσματικότητα στις σχέσεις μας με τους άλλους.

Αργότερα ο Goleman έχοντας νέα δεδομένα από έρευνες ανασκεύαζε τη θεωρία του περί συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998). Όρισε τη 'συναισθηματική επάρκεια' (*emotional competence*) σαν μία ικανότητα που μαθαίνεται, βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και σε αυτή οφείλονται οι

εξαιρετικές επιδόσεις του ανθρώπου. Το νέο μοντέλο του Goleman περιλαμβάνει είκοσι πέντε ικανότητες που κατανέμονται σε δύο μεγάλες ομάδες: α) τις *Προσωπικές Ικανότητες*, οι οποίες καθορίζουν το πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας και β) τις *Κοινωνικές Ικανότητες*, οι οποίες καθορίζουν το πόσο καλά χειριζόμαστε τις σχέσεις με τους άλλους.

Οι Προσωπικές Ικανότητες αποτελούνται από τρεις υπό-ομάδες ικανοτήτων:

α) την *Αυτοεπίγνωση*, δηλαδή το να γνωρίζει κανείς την εσωτερική του κατάσταση, τις δυνάμεις του, τις ανάγκες του και τα συναισθήματά του:

- *Συναισθηματική αυτοεπίγνωση*: το να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους.
- *Ακριβής αυτοαξιολόγηση*: το να γνωρίζει κανείς τα ισχυρά σημεία και όριά του.
- *Αυτοπεποίθηση*: η σιγουριά κάποιου για την αξία και τις ικανότητές του.

β) την *Αυτορύθμιση*, δηλαδή το να μπορεί κανείς να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις και τα προσωπικά του αποθέματα:

- *Αυτοέλεγχος*: ο χειρισμός διασπαστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων.
- *Αξιοπιστία*: διατήρηση τιμιότητας και ακεραιότητας.
- *Ευσυνειδησία*: το να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για τη προσωπική του επίδοση.
- *Προσαρμοστικότητα*: ευελιξία στο χειρισμό των αλλαγών.
- *Καινοτομία*: το να είναι κανείς ανοικτός σε νέες ιδέες, προσεγγίσεις και πληροφορίες.

γ) τα *Κίνητρα Συμπεριφοράς*, δηλαδή οι συναισθηματικές τάσεις που οδηγούν προς την επίτευξη στόχων ή διευκολύνσεων.

- *Τάση προς επίτευξη*: προσπάθεια για βελτίωση ή ανταπόκριση σε κάποια δεδομένα τελειότητας.
- *Δέσμευση*: ευθυγράμμιση με τους στόχους της ομάδας.
- *Πρωτοβουλία*: ετοιμότητα για δράση μόλις εμφανιστεί η ευκαιρία.
- *Αισιοδοξία*: επιμονή στην επίδιωξη των στόχων παρά τα εμπόδια και τις αναποδιές.

Οι Κοινωνικές Ικανότητες αποτελούνται από δύο υπό-ομάδες ικανοτήτων:

α) την *Ενσυναίσθηση*, δηλαδή την επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων:

- *Κατανόηση των άλλων*: κατανόηση των συναισθημάτων, των ανησυχιών και των απόψεων των άλλων.
- *Προσανατολισμός στη παροχή υπηρεσιών*: πρόβλεψη, των αναγκών των άλλων και ικανοποίησή τους.
- *Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων*: γνώση για το πώς μπορούν να αναπτυχθούν οι άλλοι και ενίσχυση των δυνατοτήτων τους.
- *Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας*: δημιουργία ευκαιριών σε διαφορετικά είδη ανθρώπων.
- *Πολιτική αντίληψη*: αναγνώριση συναισθηματικών τάσεων μιας ομάδας και ενδυνάμωση των σχέσεων.

β) *τις Κοινωνικές δεξιότητες*, δηλαδή την ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει:

- *Επιρροή*: άσκηση αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς.
- *Επικοινωνία*: έκφραση σαφών και πειστικών μηνυμάτων.
- *Ηγεσία*: έμπνευση και καθοδήγηση ομάδων και ανθρώπων.
- *Δράση όσον αφορά την αλλαγή*: αποτελεσματικός χειρισμός των αλλαγών.
- *Χειρισμός διαφωνιών*: διαπραγμάτευση και επίλυση διαφωνιών.
- *Καλλιέργεια δεσμών*: καλλιέργεια λειτουργικών σχέσεων που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων.
- *Σύμπραξη και συνεργασία*: συνεργασία προς επίτευξη κοινών στόχων.
- *Ομαδικές ικανότητες*: δημιουργία συνοχής στην ομάδα προς επίτευξη συλλογικών στόχων.

Βασισμένοι στα καινούρια δεδομένα, οι Boyatzis, Goleman και Rhee (2000), προχώρησαν στην ανακατασκευή του Emotional Competency Inventory (ECI), το όργανο αξιολόγησης της συναισθηματικής επάρκειας (απαραίτητης για την επιτυχία στη ζωή και στην εργασία), βάση του μοντέλου του Goleman. Από τις αναλύσεις ομαδοποίησης (cluster analysis) και αξιοπιστίας, και μετά τη συγχώνευση κάποιων κλιμάκων λόγω της μεγάλης συσχέτισης μεταξύ τους (π.χ. *Τάση προς επίτευξη και Αισιοδοξία*, *Χειρισμός της διαφορετικότητας και Κατανόηση των άλλων*, *Δέσμευση και Ηγεσία*), προήλθε μία νέα έκδοση του ECI, το ECI-II, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις ομάδες και 19 υπό-ομάδες:

1. Ομάδα Αυτοεπίγνωσης: *συναισθηματική αυτοεπίγνωση-ακριβής αυτο-αξιολόγηση-αυτοπεποίθηση.*

2. Ομάδα Αυτορύθμισης: *αυτοέλεγχος-ευσυνειδησία-προσαρμοστικότητα-προσανατολισμός επίτευξης-πρωτοβουλία.*
3. Ομάδα Κοινωνικής Επίγνωσης: *ενσυναίσθηση-οργανωτική επίγνωση-προσανατολισμός στη παροχή υπηρεσιών .*
4. Ομάδα Κοινωνικών Δεξιοτήτων: *ηγεσία-επικοινωνία-επιρροή- δράση στις αλλαγές-χειρισμός διαφωνιών-καλλιέργεια δεσμών-σύμπραξη και συνεργασία- ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων*

Τα θέματα του ερωτηματολογίου προέρχονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το Self Assessment Questionnaire (Boyatzis, 1994), και σύμφωνα με τους συγγραφείς είναι κατάλληλο τόσο για την εκπαίδευση, όσο και για επαγγελματική χρήση, π.χ. για διευθυντές, συμβούλους, πωλητές και αποφοίτους στην εύρεση εργασίας.

2.2.5. Η θεωρία του Bar-On (1997, 2002)

Ο Bar-On προωθεί μία θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που επιδιώκει στη κατανόηση του γιατί μερικοί άνθρωποι είναι ικανότεροι να πετυχαίνουν από κάποιους άλλους. Όρισε δε τη ΣΝ σα σύνολο ικανοτήτων σχετικών με τη κατανόηση του εαυτού και των άλλων, τη σύναψη σχέσεων, τη προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος και το χειρισμό των συναισθημάτων (Bar-On & Parker, 2000). Το μοντέλο του Bar-On θεωρείται από τον Mayer και τους συνεργάτες του ότι ένα μικτό μοντέλο ΣΝ, διότι περιέχει τόσο πνευματικές ικανότητες όσο και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και μετρά περισσότερο τις ‘δυνατότητες’ επιτυχίας, παρά την ίδια την επιτυχία (Mayer et al. 2000).

Ο ορισμός «Συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία πολύ-παραγοντική περιοχή συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας που κρίνει πόσο αποτελεσματικοί είμαστε στις σχέσεις μας με τον εαυτό μας και με τους άλλους και πόσο μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις καθημερινές απαιτήσεις και πιέσεις» (2002), δείχνει ότι ο Bar-On κάνει μία προσπάθεια να συμπεριλάβει τις κοινωνικές δεξιότητες στη ΣΝ. Θεωρεί ότι τα συναισθήματα λειτουργούν αναπόσπαστα μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και στο εξής ονομάζει τη θεωρία του ‘Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη’.

Το μοντέλο Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΚΣΝ) του Bar-On αξιολογεί πέντε παράγοντες:

- 1) Την *Ενδοπροσωπικότητα* (intrapersonal), δηλαδή τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες όπως την αυτό-συναίσθηση, την αυτό-θεώρηση, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την αυτονομία.
- 2) Τη *Διαπροσωπικότητα* (interpersonal), δηλαδή τις διαπροσωπικές δεξιότητες όπως τις σχέσεις με τους άλλους, τη κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση.
- 3) Τη *Προσαρμοστικότητα* (adaptability), δηλαδή την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την αντίληψη της πραγματικότητας και την ευελιξία.
- 4) Τον *Έλεγχο του Άγχους* (stress-management), που περιλαμβάνει την αντοχή στη πίεση και τον έλεγχο των παρορμήσεων.
- 5) Τη *Γενική Διάθεση* (general mood), που περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία, τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του μοντέλου της ΣΝ του Bar-On είναι το Emotional Quotient Inventory (EQ-I, Bar-On, 1997) και περιλαμβάνει τη συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική διάσταση της νοημοσύνης. Το EQ-I είναι το πρώτο και το πιο διαδεδομένο όργανο μέτρησης της ΣΝ. Περιγράφεται από το συγγραφέα σαν «μία μέτρηση αυτό-αναφοράς της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας, η οποία παρέχει και μία εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου» (Bar-On, 2000, p 364). Είναι κατάλληλο για ηλικίες άνω των 17 ετών, και για εκπαιδευτικούς σκοπούς και έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 30 γλώσσες σε όλο τον κόσμο. Έχει εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών για παραπάνω από δύο δεκαετίες, και τα αποτελέσματά τους έχουν σχηματίσει τη τελική μορφή του οργάνου (Bar-On, 2005).

Η παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία του EQ-I, βρέθηκε ότι είναι καλύτερες από αυτές άλλων παρόμοιων ερωτηματολογίων, όπως του MSCEIT και του EIC. Κατά τη διερεύνηση της εξωτερικής εγκυρότητας του οργάνου και συσχέτισής του με άλλα σχετικά όργανα μέτρησης, βρέθηκε η επικάλυψη με άλλα όργανα μέτρησης ΚΣΝ είναι 36% (ποσοστό σημαντικό για την αξιολόγηση της δομικής εγκυρότητας), με IQ τεστ 4%, ενώ σε σύγκριση με τεστ προσωπικότητας η επικάλυψη είναι 15%. Είναι λοιπόν προφανές ότι το EQ-I μετρά τη ΚΣΝ κυρίως, παρά τη γνωστική νοημοσύνη ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Bar-On, 2004).

Τα αποτελέσματα 20 περίπου ερευνών αποδεικνύουν τη προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου ως προς τις κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σχολείο όσο και στο

χώρο της εργασίας, καθώς επίσης και ως προς τη φυσική υγεία, τη ψυχική υγεία, την αυτοπραγμάτωση και την υποκειμενική ευημερία. Ο μέσος συντελεστής προβλεπτικής εγκυρότητας βρέθηκε να είναι .59, πράγμα που ενισχύει τη προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου (Bar-On, 2005). Σύμφωνα δε με τη βιβλιογραφία, το μοντέλο αυτό φαίνεται ότι προβλέπει μεγαλύτερη ποικιλία της ανθρώπινης απόδοσης απ' ό,τι άλλα ΚΣΝ μοντέλα (Geher, 2004).

2.2.6. Emotional Quotient Inventory: Youth Version (έκδοση για νέους)

Το EQ-i: YV αναπτύχθηκε από τους Bar-On & Parker (2000), για την αξιολόγηση της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης των νέων από 7 μέχρι 18 ετών, έχοντας σαν βάση το EQ-I, που είναι το όργανο μέτρησης της ΚΣΝ για τους ενήλικες. Αποτελείται από 60 ερωτήσεις, οι οποίες κατανομούνται σε 7 κλίμακες. Οι κλίμακες του οργάνου είναι αναπτυγμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε τα ψηλότερα σκορ να δείχνουν ψηλότερα επίπεδα ΚΣΝ (πίνακας 2.1). Υπάρχει επίσης μία σύντομη μορφή του οργάνου, το οποίο περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις και χρησιμοποιείται όταν υπάρχει περιορισμός χρόνου, ή όταν αυτό χρησιμοποιείται μαζί με άλλα όργανα.

Πίνακας 2.1. Περιγραφή των κλιμάκων του EQ-i: YV.

Κλίμακες	Χαρακτηριστικά των ατόμων με ψηλά σκορ
Ενδοπροσωπικότητα	Τα άτομα αυτά καταλαβαίνουν τα συναισθήματά τους. Είναι επίσης ικανά να εκφράσουν και να κάνουν γνωστά στους άλλους τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους.
Διαπροσωπικότητα	Κατά πάσα πιθανότητα έχουν ικανοποιητικές σχέσεις. Είναι καλοί ακροατές και ικανοί να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων.
Προσαρμοστικότητα	Είναι ευέλικτοι, ρεαλιστές και αποτελεσματικοί στο χειρισμό των αλλαγών. Είναι καλοί στο να βρίσκουν θετικούς τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων.
Έλεγχος του Στρες	Είναι γενικώς ήρεμοι και δουλεύουν καλά κάτω από πίεση. Σπάνια είναι παρορμητικοί και μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα πειστικό γεγονός χωρίς συναισθηματικές εκρήξεις.
Συνολική ΣΝ	Είναι γενικώς αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων και είναι τυπικώς ευτυχημένοι.
Γενική Διάθεση	Είναι άτομα αισιόδοξα, έχουν θετική άποψη και είναι ευχάριστο να είσαι μαζί τους.
Θετική Εντύπωση	Συνήθως προσπαθούν να δημιουργούν μία γενική θετική εντύπωση για τον εαυτό τους.

Από το "Emotional quotient inventory: Youth Version" (Bar-On & Parker, 2000)

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαντώνται σε μία 4/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (πολύ σπάνια αληθινό για μένα – πολύ συχνά αληθινό για μένα) και περιλαμβάνει αυτοεκτιμήσεις για το αν μπορούμε να μιλήσουμε για το πως αισθανόμαστε και ποια είναι τα βαθύτερά μας συναισθήματα, το αν είμαστε ευχαριστημένοι και διασκεδάζουμε, τη σημασία που δίνουμε στη φιλία και αν καταλαβαίνουμε τους άλλους, το αν μπορούμε να βρίσκουμε λύσεις στα καθημερινά προβλήματα και αν μπορούμε να ελέγξουμε το άγχος. Τα σκορ των απαντήσεων μετατρέπονται σε τυπικά σκορ με μέσο όρο το 100 και τυπική απόκλιση το .15.

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του οργάνου περιγράφονται στο Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version, *Technical Manual* (Bar-On & Parker, 2000). Η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του οργάνου έγινε με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης με ορθογώνια περιστροφή των κύριων αξόνων, για τις 40 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στους 4 παράγοντες (Ενδοπροσωπικότητα, Διαπροσωπικότητα, Προσαρμοστικότητα και Έλεγχος του άγχους), που θεωρούνται σαν παράγοντες της ΚΣΝ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τους 4 αναμενόμενους παράγοντες που σχεδιάστηκαν για τη μέτρηση της ΚΣΝ. Οι δε φορτίσεις τους ήταν υψηλές-μέτριες και κυμαίνονταν από .42, μέχρι .77. Κατά την ανάλυση αξιοπιστίας οι συντελεστές Cronbach alpha των 4 παραγόντων κυμαίνονταν από .65 μέχρι .90, και κατά το επαναληπτική μέτρηση 3 εβδομάδες αργότερα, .77 μέχρι .89. Οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων του Bar-On EQ-i: YV παρείχαν επιπλέον υποστήριξη στη πολυδιαστατικότητα του οργάνου. Από την ανάλυση ενδοπαραγοντικής συσχέτισης παρουσιάστηκαν μικρές μέχρι μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων ($r=.28$ μέχρι $r=.49$), γεγονός που πιστοποιεί ότι το όργανο μετρά σχετικά διαφορετικές όψεις της ΚΣΝ.

Η εξωτερική εγκυρότητα του EQ-i: YV μελετήθηκε συγκρίνοντάς το με άλλα όργανα ΚΣΝ, με όργανα μέτρησης της προσωπικότητας και με διάφορες μετρήσεις για τη προβληματική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το EQ-I: YV διαθέτει καλή συγκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα, καθώς σε συσχέτιση με το EQ-I οι παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων βρέθηκε ότι σχετίζονται ψηλά μέχρι μέτρια ($r=.56$ μέχρι $r=.88$). Σε σύγκριση με το NEO-Five Factor Inventory Costa & McCrae, 1992), μία μέτρηση της προσωπικότητας, βρέθηκαν, αν και μικρές, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($r=.20$ μέχρι $r=.59$). Σε σύγκριση με το Children's Depression Inventory (CDI; Kovacs, 1992), μία μέτρηση προβληματικής συμπεριφοράς σε παιδιά

και εφήβους, το EQ-I: YV έδειξε αποκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα, καθώς οι παράγοντες των δύο οργάνων βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά.

Στο βασικό δείγμα έγινε επίσης διερεύνηση διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ ηλικιακών ομάδων. Οι ηλικιακές ομάδες που διερευνήθηκαν ήταν 4: 7-9, 10-12, 13-15 και 16-18 ετών. Όσον αφορά τον παράγοντα Ενδοπροσωπικότητα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά ψηλότερα σκορ από τα αγόρια [$F(1,9164)=19.78, p<.001, \eta^2=.002$]. Βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ κάποιων ηλικιακών ομάδων (13-15 με 16-18) και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=5.62, p<.001$]. Στη Διαπροσωπικότητα τα κορίτσια σημείωσαν επίσης ψηλότερα σκορ από τα αγόρια ($F(1,9164)=48.49, p<.001, \eta^2=.005$), υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ κάποιων ηλικιακών ομάδων (13-15 με 16-18) και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=9.83, p<.001$]. Ως προς τη Προσαρμοστικότητα τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τα κορίτσια [$F(1,9164)=4.36, p<.04, \eta^2=.001$], δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω ηλικιακών ομάδων, ούτε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας. Στον Έλεγχο του Άγχους δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ φύλων και ηλικιακών ομάδων, υπήρχε όμως σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=3.68, p<.01$]. Ως προς τη Συνολική ΣΝ τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά ψηλότερα σκορ απ' ότι τα αγόρια [$F(1,9164)=10.94, p<.001, \eta^2=.001$], δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων, υπήρξε όμως σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=6.16, p<.001$]. Στις ηλικίες 13-15 και 16-18, στα αγόρια φάνηκε σημαντική πτώση, ενώ στα κορίτσια σημαντική αύξηση στη Συνολική ΣΝ. Ως προς τη Γενική Διάθεση δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Βρέθηκε όμως σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=4.39, p<.001$].

H C. Shuler (2004), μία ερευνήτρια η οποία έχει χρησιμοποιήσει το EQ-I: YV, αναφέρει ότι όργανο αυτό μετρά το συνδυασμό της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως περιγράφεται από τον Mayer και τους συνεργάτες του (*ability model*, Mayer et al. 2000), και της συναισθηματικής-κοινωνικής επάρκειας όπως περιγράφεται από τον Bar-On, (2000). Προτιμήθηκε δε στην παρούσα έρευνα διότι κατά τη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ήταν το μόνο δημοσιευμένο και καλά σταθμισμένο όργανο μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, για παιδιά και εφήβους.

Έχει μία μεγάλη βάση δείγματος πάνω στην οποία σταθμίστηκε (N=10.000, περίπου), διαθέτει πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα και είναι εύκολο στη χρήση του και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων του.

2.2.6. Σύγκριση των θεωριών και των μοντέλων αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Αν και οι τρεις βασικές θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιγράφηκαν παραπάνω, συμφωνούν στα κυρίως θεωρητικά τους πλαίσια και τις παραμέτρους που τις αποτελούν (π.χ. αντίληψη-έκφραση συναισθημάτων, κατανόηση-σεβασμός των άλλων κλπ.), εντούτοις υπάρχουν σημαντικές διαφορές και διαφωνίες ως προς τον τρόπο χρήσης και ερμηνείας των μοντέλων αξιολόγησης όπου βασίζεται η κάθε μία θεωρία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα μοντέλα αυτά θεωρείται ότι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στα ‘γνήσια’ και στα ‘μικτά’ μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (Matthews, Zeinder & Roberts, 2002). Υπάρχουν δε διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών για το ποιο είδος μοντέλων αποτελεί αξιόπιστο μέσον αξιολόγησης της ΣΝ (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Μία πρώτη και σημαντική διαφωνία μεταξύ των ειδικών του χώρου είναι για το τι πραγματικά είναι η ‘συναισθηματική νοημοσύνη’ και ποιο μοντέλο μπορεί να τη μετρήσει έγκυρα και αξιόπιστα. Ο Caruso (2005), υποστηρίζει ότι μόνο ένα τεστ συναισθηματικών ικανοτήτων όπως το MSCEIT μπορεί να αξιολογήσει πραγματικά τη ΣΝ, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα όργανα που μετρούν είτε τη συναισθηματική επάρκεια, είτε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Σε ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας (Conte, 2005; Meyer & Fletcher, 2007), φάνηκε ότι το μεν μοντέλο του Goleman έχει κάποια συνέπεια με την έννοια της ΣΝ, σαν ‘καθαρής’ ικανότητας, τα ψυχομετρικά του στοιχεία όμως παρουσιάζουν προβλήματα εγκυρότητας, το δε μοντέλο του Bar-ON αν και είναι ψυχομετρικά ‘δυνατό’, σχετίζεται όμως σε μεγάλο βαθμό με μοντέλα αξιολόγησης του χαρακτήρα και της προσωπικότητας.

Ο Goleman (2005) σε απάντησή του προς τον Caruso αναφέρει ότι έννοιες όπως ‘συναισθηματική νοημοσύνη’ και ‘συναισθηματική επάρκεια’ δεν είναι λογικό να εκλαμβάνονται ξεχωριστά, διότι η μία είναι αποτέλεσμα της άλλης. Ο Bar-ON (2005), συγκρίνοντας τα διάφορα μοντέλα σε ίδιες μετρήσεις αναφέρει ότι και το MSCEIT επικαλύπτει τα τεστ προσωπικότητας σε βαθμό 15% περίπου (σε σύγκριση με το EQ-i:YV, που επικαλύπτει το 20% στα ίδια τεστ), πράγμα που σημαίνει ότι και

αυτό δεν είναι ένα τόσο ‘γνήσιο’ μοντέλο ΣΝ. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα (Palmer et al, 2005) το MSCEIT παρουσίασε κάποια προβλήματα εσωτερικής συνοχής και παραγοντικής εγκυρότητας.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι υπάρχει μία μεγάλη διαφορά μεταξύ των μοντέλων ικανότητας και των μικτών μοντέλων της ΣΝ. Παρά το γεγονός ότι τα τεστ ικανοτήτων είναι συνήθως περισσότερο αποδεκτά από τους ερευνητές στο χώρο της ψυχολογίας, διότι είναι πιο εύχρηστα, εντούτοις και τα μικτά μοντέλα, όπως αυτά του Bar-On και του Goleman, έχουν τη θέση τους στη βιβλιογραφία. Αν και τα μικτά μοντέλα είναι πιο δύσκολα στη χρήση τους, τα αποτελέσματά τους όμως σχετικά με τις προδιαθέσεις και τα μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι πολύτιμα.

Τα μοντέλα των Bar-On και του Goleman, μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, έχουν όμως κάποιες βασικές διαφορές. Πρώτον, το μοντέλο του Bar-On ασχολείται πολύ λιγότερο όσο αφορά τα οφέλη ενός δυναμικού από την αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman (1995), κάνει εκτενείς αναφορές σχετικές με την αύξηση ενός δυναμικού για γενική επιτυχία στη ζωή και μείωση των αντικοινωνικών τάσεων για οποιονδήποτε ευτυχίσει να βελτιώσει το επίπεδο της συναισθηματικής του ικανότητας. Δεύτερον, το μοντέλο του Bar-On είναι αντικείμενο πολύ περισσότερης ακαδημαϊκής έρευνας, βασισμένο σε μια μεγάλη ερευνητική ιστορία απ’ ότι το μοντέλο του Goleman. Τέλος, τα δύο μοντέλα απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό, το μεν μοντέλο του Goleman στον επιχειρηματικό κόσμο, ενώ αυτό του Bar-On στην εκπαιδευτική κοινότητα (Shuler, 2004).

2.2.8. Συμπεράσματα

Ο ορισμός ‘συναισθηματική νοημοσύνη’ που αναπτύχθηκε κυρίως από ερευνητές του χώρου της εργασίας και της αγοράς, είναι μία καινούρια ιδέα βασισμένη σε παλαιότερες θεωρίες περί κοινωνικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων. Μπορεί δε να θεωρηθεί ότι είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης.

Οι βασικές θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης συγκλίνουν κατά κάποιο τρόπο στο θεωρητικό τους πλαίσιο, στο ποιες δηλαδή είναι οι σημαντικές κοινωνικές-συναισθηματικές ικανότητες. Εκεί όμως που διαφέρουν είναι ως προς το μοντέλο αξιολόγησης των ικανοτήτων που υιοθετεί η κάθε μία. Γενικά θεωρείται ότι υπάρχουν τα ‘μικτά’ μοντέλα που αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη μαζί με

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του χαρακτήρα, και τα ‘γνήσια’ μοντέλα που εκλαμβάνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σαν ανεξάρτητο χαρακτηριστικό.

Το EQ-i: YV των Bar-On & Parker (2000), είναι μέχρι στιγμής το περισσότερο διαδεδομένο όργανο μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών και εφήβων και κατάλληλο για το χώρο της εκπαίδευσης. Αξιολογεί πέντε βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και καταστάσεις, την ενδοπροσωπικότητα, τον έλεγχο του άγχους, τη προσαρμοστικότητα, τη διαπροσωπικότητα και τη γενική διάθεση.

2.3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΟΥΣΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

2.3.1. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και παρακίνηση

Η αποφυγή της προσπάθειας έχει σαν βάση το συναίσθημα του φόβου που πηγάζει από την υποχρεωτική συμμετοχή σε μία δραστηριότητα. Τέτοιου είδους παρακίνηση (strong oughts) που ελέγχεται από τους άλλους και βασίζεται στο φόβο και στην απόρριψη, συνδυάζεται με αποτυχία αυτό-ρύθμισης, απαραίτητης για ακαδημαϊκή επιτυχία (Sideridis, 2006). Η αυτό-ρύθμιση (self-regulation), μαζί με την αυτό-αποφασιστικότητα (self-determination) και την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), είναι ιδέες που στηρίζονται στη κοινωνική διάσταση της νόησης και έχουν άμεση σχέση με τη παρακίνηση και τη γνώση (Niemi & Launonen, 2002).

Η ικανότητα αυτό-ρύθμισης κατά τον Winne (1997), σημαίνει και ικανότητα προσανατολισμού σε στόχους, επιλογή στόχων και επιδίωξη στόχων. Ο δε προσανατολισμός σε στόχους κατά τους Kaplan και Maehr (1999), σχετίζεται με συναισθήματα και πνευματικές δεξιότητες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματική μάθηση και γενικά στη ψυχολογική ευημερία. Ειδικότερα, ο προσανατολισμός στη προσωπική βελτίωση έχει σημαντική και θετική σχέση με δείκτες της ευημερίας, τη συναισθηματικότητα, των καλών σχέσεων και τον έλεγχο του άγχους, ενώ ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ έχει αρνητική σχέση με τη συναισθηματικότητα και τον έλεγχο του άγχους. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων, είναι μία βασική θεωρία της παρακίνησης (Ames, 1992), και για το λόγο αυτό στη έρευνά μας θα μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων των μαθητών και της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (Nicholls, 1989), οι άνθρωποι από την αρχή της εφηβείας ακόμη, μπορούν κατά την επίτευξη να είναι προσανατολισμένοι σε δύο κύριους στόχους, οι οποίοι δίνουν προσωπικό νόημα στις πράξεις τους και επηρεάζουν τη σκέψη, τα αισθήματα και τις πράξεις τους: στη 'δουλειά' και στο 'εγώ'. Προσανατολισμός στη δουλειά σημαίνει επιδίωξη για ανάπτυξη δεξιοτήτων και προσωπική βελτίωση, γι' αυτό και στο εξής θα αναφέρεται σαν στόχος 'προσωπική βελτίωση' (Papaioannou et al. 2002), ενώ προσανατολισμός στο εγώ σημαίνει επιδίωξη για επίδειξη ικανοτήτων και υπεροχής απέναντι στους άλλους (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Legget, 1988; Nicholls, 1989). Ο προσανατολισμός στο εγώ σύμφωνα με νεότερες μελέτες δεν έχει πάντα αρνητικές συνέπειες (Bouffard et al. 1995; Skaalvik, 1997) και μπορεί να διακριθεί περαιτέρω σε 'ενίσχυση του εγώ', δηλαδή σε επιδίωξη για θετική εκτίμηση από τους άλλους και σε 'προστασία του εγώ', δηλαδή σε αποφυγή αρνητικής εκτίμησης από τους άλλους (Elliot and Church, 1997).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής έρευνες που να εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων και των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως εκφράζονται από τις παραπάνω θεωρίες.

2.3.2. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και περιβάλλον παρακίνησης

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το μέσον για την ανάπτυξη της γνώσης. Η γνώση χτίζεται και διανέμεται μεταξύ ατόμων και ομάδων, δεν είναι μία ατομική κτήση, αλλά ένα κοινωνικό αγαθό και πηγάζει από τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Οι σχέσεις των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον έχουν εξέχουσα σημασία γιατί επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και την απόδοσή τους. Η αντίληψη επίσης των μαθητών για το περιβάλλον του σχολείου, μπορεί να έχει σημαντική επίδραση τόσο στους προσωπικούς, όσο και στους ακαδημαϊκούς στόχους τους (Newman, 1998). Για το λόγο αυτό ο Παπαϊωάννου προτείνει ο στόχος 'κοινωνική αποδοχή' να μελετάται μαζί με τους παραπάνω στόχους στο σχολικό περιβάλλον (Papaioannou et al. 2002).

Οι μαθητές με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, είναι πιθανόν να μην αναζητήσουν βοήθεια όταν έχουν δυσκολίες, όταν στο περιβάλλον του σχολείου αυτό θεωρείται έλλειψη ικανοτήτων. Οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνήθως εκλαμβάνουν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες σαν δεδομένα και ίσως να μη

τις αποδίδουν στην έλλειψη ικανοτήτων. Είναι ένα ζήτημα κουλτούρας σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται σαν περιβάλλον φροντίδας, υποστήριξης και φιλίας είναι πολύ πιθανόν να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται άνετα με τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Οι θετικές σχέσεις είναι πιθανόν να ενθαρρύνουν τους μαθητές για αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται (Newman, 1998; Ryan & Pintrich, 1997).

Η παρακίνηση σε ένα μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να διαμορφωθεί επίσης από την έμφαση που δίνει ο καθηγητής στους στόχους. Ο Παπαϊωάννου και οι συνεργάτες του (Papaioannou et al. 2007a, 2007b), έδειξαν ότι η έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους στόχους *‘προσωπική βελτίωση’* και *‘κοινωνική αποδοχή’* κατά το μάθημά του, μπορεί να αυξήσει την εσωτερική παρακίνηση και την ικανοποίηση των μαθητών στο μάθημα, ενώ αντίθετα η έμφαση στην *‘ενίσχυση του εγώ’* και στη *‘προστασία του εγώ’* οδηγεί τους μαθητές στην έλλειψη παρακίνησης και ικανοποίησης από το μάθημα.

Η σχέση ενός κλίματος παρακίνησης, σύμφωνα με τη παραπάνω προσέγγιση, με παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν έχει διερευνηθεί επίσης σύμφωνα με τη τρέχουσα βιβλιογραφία.

2.3.3. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευημερία

Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας του ατόμου. Δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του και διαφέρει από την αυτοαντίληψη, που αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική εκτίμηση όλων των διαστάσεων του εαυτού αναφορικά με το τι θέλει ή δεν θέλει να είναι σε σχέση με τις αξίες και τα πιστεύω του, και εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει πετύχει τους στόχους του (Burns, 1982).

Η αυτοεκτίμηση είναι μία ψυχολογική κατάσταση η οποία «μαθαίνεται», δηλαδή διαμορφώνεται κυρίως από την οικογένεια το σχολικό περιβάλλον και το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο που ζει το άτομο. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί το θεμελιώδες κίνητρο του ατόμου για εξέλιξη, καθώς επηρεάζεται από τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τη πεποίθησή του ότι έχει πετύχει τους στόχους του (Midgett et al. 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση έχει σημαντική επίδραση στις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες (Dong, 2006). Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση βρέθηκε ότι είναι περισσότερο ενήμερα για τα αισθήματα και ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των άλλων, απ' ό,τι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Harber, 2005).

Τόσο η θεωρία, όσο και η έρευνα συνδέουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη με τη συναισθηματική ευημερία. Η ΣΝ περιλαμβάνει τη κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ η συναισθηματική ευημερία περιλαμβάνει τη θετική διάθεση και την υψηλή αυτοεκτίμηση (Shutte et al. 2002). Η έρευνα της Shutte (Shutte et al. 2002), έδειξε ότι η αυξημένη ΣΝ συνδέονταν σημαντικά με τη θετική διάθεση και τη υψηλή αυτοεκτίμηση. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ο σημαντικός ρόλος της ΣΝ στη ρύθμιση τόσο της θετικής διάθεσης, όσο και της αυτοεκτίμησης.

2.3.4. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και μεταγνώση

Η μεταγνώση αφορά την ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης. Πιο αναλυτικά, μεταγνώση είναι η ενημερότητα (awareness) που έχουν τα άτομα όσο αφορά τις γνώσεις τους και τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος (cognitions). Η μεταγνωστική πλευρά της σκέψης είναι αυτή που επανατροφοδοτεί το γνωστικό σύστημα για τα αποτελέσματα της σκέψης ή των επιμέρους βημάτων και επιτρέπει το σχεδιασμό και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο κύριες ιδιότητες/λειτουργίες: τη 'γνωστική επίγνωση' και τη 'γνωστική ρύθμιση'. Κατ' αρχή οι άνθρωποι επιλέγουν τη στρατηγική που θα χρησιμοποιήσουν για τη ρύθμιση της μάθησής τους από τις στρατηγικές που έχουν στη διάθεσή τους. Μέσω τη διαδικασίας της γνωστικής αυτό-ρύθμισης, και κατά την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους μέσω των προσωπικών κανόνων και ρυθμίσεων. Η γνωστική αυτό-ρύθμιση επιτρέπει στα άτομα να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους για να προσεγγίσουν το στόχο τους (Roberts and Newton, 2001).

Οι δύο παραπάνω λειτουργίες της μεταγνώσης αναφέρονται και σαν 'ενημερότητα' (awareness) και 'αυτό-ρύθμιση' (self-regulation) (Schoenfeld, 1987). Η αυτό-ρύθμιση είναι η συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου και περιλαμβάνει: α) την κατανόηση ενός προβλήματος

πριν την έναρξη της λύσης, β) το σχεδιασμό της λύσης, γ) την παρακολούθηση και τον έλεγχο της προόδου κατά την εκτέλεση της λύσης και δ) τη διαχείριση των πληροφοριών κατά την εκτέλεση της λύσης ή την τροποποίησή της αν χρειαστεί ανάγκη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Όμως έννοιες της μεταγνώσης όπως ‘ενημερότητα’, ‘τροποποίηση’, ‘προσαρμογή’ αλλά κυρίως ‘αυτό-ρύθμιση’ είναι και παράμετροι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σύμφωνα με τις θεωρίες που εξετάστηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η εμφάνιση ενός συναισθήματος μπορεί να συνοδεύεται από μία δευτερεύουσα διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στην αντίληψη, στη ρύθμιση και στη διαδικασία ελέγχου των συναισθημάτων (Mayer & Gaschke, 1988). Δηλαδή, μαζί με το συναίσθημα που εμφανίζεται και τις σκέψεις που το συνοδεύουν, οι άνθρωποι ίσως έχουν επιπλέον σκέψεις που παρακολουθούν (monitor) τη συγκεκριμένη διάθεση που δημιουργείται, αξιολογούν τη σχέση μεταξύ της διάθεσης και της κρίσης, προσπαθούν να διατηρήσουν τη θετική διάθεση ή να χρησιμοποιήσουν σκέψεις για να προσαρμόσουν ή να μετατρέψουν την κακή διάθεση (Smith & Petty, 1995).

Η μελέτη αυτού του είδους μεταγνώσης μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της ψυχολογικής διαδικασίας που έχει σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Brinol, Petty & Rucker (2006), υποστηρίζουν ότι η διάθεση και οι σκέψεις που γεννιούνται από τα συναισθήματα έχουν πολλαπλή αλληλεπίδραση με τη νοημοσύνη και τη μεταγνώση.

Αν και μέχρι σήμερα έγιναν πολλές έρευνες που εξετάζουν τη μεταγνώση στο χώρο του αθλητισμού, εντούτοις πολύ λίγες έρευνες έγιναν για να εξετάσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σε μία παρόμοια έρευνα στον Ελληνικό χώρο (Θεοδοσίου, 2004), φάνηκε ότι στο μάθημα της φυσικής αγωγής οι αθλητές χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές περισσότερο από τους μη αθλητές. Δηλαδή, οι αθλητές ήταν καλύτεροι στο να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη μάθησή τους σε ένα συγκεκριμένο καθήκον, έχοντας την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους με μεγαλύτερη ακρίβεια. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι ο στόχος των μαθητών στη προσωπική βελτίωση, ένα κλίμα της τάξης προσανατολισμένο στη προσωπική βελτίωση, αλλά κυρίως η έμφαση που δίνει ο καθηγητής στη προσωπική βελτίωση, παίζουν σημαντικό ρόλο στη μεταγνωστική

δραστηριότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Theodosiou & Papaioannou, 2006).

2.3.5. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και συναισθήματα

Τελευταία, γίνεται συστηματική έρευνα των παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την ευτυχία και την ευημερία του ανθρώπου. Η ανάπτυξη της Θετικής Ψυχολογίας σαν ξεχωριστός κλάδος συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία θεωρητικών αξιωμάτων, ερευνητικών επιτευγμάτων και εφαρμογών για τη θετική πλευρά της συμπεριφοράς, της σκέψης και των συναισθημάτων, και τη σχέση τους ή την επίδρασή τους στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Την τελευταία πενταετία εμφανίστηκε ένας μεγάλος αριθμός θεωριών και ερευνών με έμφαση στο ρόλο των θετικών συναισθημάτων στη γενική ευημερία του ατόμου (Stalikas & Fitzpatrick, 2004).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γνωστική διαδικασία δεν μπορεί να μελετηθεί αποτελεσματικά, όταν μελετάται μεμονωμένα. Έχουν λοιπόν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν το πώς τα συναισθήματα ρυθμίζουν και καθορίζουν τη ζωή μας. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί και όργανα μέτρησης για να υποστηριχθούν τα μοντέλα αυτά. Ένα τέτοιο όργανο μέτρησης συναισθημάτων είναι το PANAS (Positive Negative Affect Schedule, Watson, 1998). Επίσης, τα όργανα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (μία ιδέα που συνδέει τα συναισθήματα με τη ποιότητα ζωής), μπορούν να μας δώσουν αξιόλογα ψυχομετρικά στοιχεία σχετικά με τα συναισθήματα (Tsaousis, 2004). Για παράδειγμα, παράγοντες του EQ-I βρέθηκε ότι σχετίζονται ψηλά με παράγοντες όπως η συναισθηματική σταθερότητα, η ένταση και το άγχος (Koumoundourou, 2004).

Αν και το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών στη ψυχολογία εστιάζεται στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων, εντούτοις, έχει επανειλημμένα βρεθεί ότι τα θετικά συναισθήματα, όπως η εμπιστοσύνη, η ευτυχία, η αισιοδοξία, καθώς επίσης και η αγάπη και το ενδιαφέρον συνεισφέρουν σημαντικά, τόσο στη φυσική, όσο και στη ψυχολογική ευημερία του ατόμου. Η τελευταίως αναπτυσσόμενη ιδέα περί συναισθηματικής νοημοσύνης προμηνύει περαιτέρω θεωρητική και ερευνητική ανάπτυξη στο χώρο αυτό. Μπορούμε δε να πούμε ότι τα θετικά συναισθήματα συμπεριλαμβάνονται στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του με ένα θετικό τρόπο (Moustaki, Charalambous, & Stalikas, 2004).

Οι Tugade and Fredrickson (2002), υποστηρίζουν ότι «οι άνθρωποι που βιώνουν θετικά συναισθήματα είναι ικανοί να ρυθμίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και αυτό με τη σειρά του έχει ωφέλιμες συνέπειες στη ψυχολογική και στην φυσιολογική τους ευημερία». Αυτή η ικανότητα των θετικών συναισθημάτων για ‘αντιστροφή’, σημαίνει ‘συναισθηματικό έλεγχο’, που είναι μία παράμετρος της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν επίσης ότι ίσως να υπάρχουν ατομικές διαφορές στην ικανότητα ‘έξυπνης’ χρήσης των θετικών συναισθημάτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Με άλλα λόγια η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διακρίνει τα άτομα που μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία τις δύσκολες καταστάσεις από αυτούς που δεν μπορούν.

Αποτελέσματα έρευνας σε φοιτητές κολλεγίου στη Κίνα (Caikang, 2002), έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (EIS) είχε θετική σχέση με τα θετικά συναισθήματα και αρνητική σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτά μετρήθηκαν με το PANAS. Έρευνες σχετικές με τις εγκεφαλικές δραστηριότητες σε παιδιά και εφήβους (Killgor & Yurgenlun-Todd, 2007), έδειξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη όπως μετρήθηκε με το EQ-i:YV, σχετιζόταν περισσότερο με τις εγκεφαλικές λειτουργίες (υπεύθυνες για τη συναισθηματική ρύθμιση), παρά με τη λειτουργία των αντανεκλαστικών (παρασυμπαθητικό σύστημα). Από παρόμοια δε έρευνα, η χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετιζόταν με εξωτερικευμένες συμπεριφορές (externalizing behaviors), όπως η επιθετικότητα και η παραβατική συμπεριφορά (Santesso et al. 2006).

2.3.6. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και επίλυση συγκρούσεων

Με τον όρο ‘επίλυση συγκρούσεων’ εννοείται μία διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές. Μια βασική αρχή της επίλυσης συγκρούσεων είναι ότι τα ίδια τα άτομα που βρίσκονται σε αντιπαράθεση, λύνουν το πρόβλημα μόνοι τους. Ειδικότερα, η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων σχετίζεται με δεξιότητες επικοινωνίας, χειρισμού συναισθημάτων, καθώς και με δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Association for Conflict Resolution, 2002).

Η διαπροσωπική σύγκρουση χαρακτηρίζεται από αντίθεση και διαφωνία και περιγράφεται είτε ως ‘εποικοδομητική’, είτε ως ‘καταστροφική’. Οι καταστροφικές συγκρούσεις κλιμακώνονται πέρα από τα άμεσα ζητήματα, περιλαμβάνοντας εξαναγκασμό και απειλές, ενώ οι εποικοδομητικές εστιάζονται στο παρόν πρόβλημα και συνδέονται με στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, όπως η διαπραγμάτευση και ο συμβιβασμός. Η εποικοδομητική επίλυση περιλαμβάνει τη διαχείριση των συναισθημάτων που προκύπτουν σε μία κατάσταση σύγκρουσης και τη χρήση μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης ή λύσης του προβλήματος, για να επιτευχθεί μια αμοιβαίως αποδεκτή λύση (Vuchinich, 1990).

Οι απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων αρχίζουν να μαθαίνονται και να αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πρώτων παιδικών χρόνων και κατακτώνται κατά την εφηβική ηλικία. Η εκμάθησή τους γίνεται μέσω της καθοδήγησης, της ενίσχυσης ή της προβολής προτύπων από τους ‘σημαντικούς’ άλλους, στο περιβάλλον του παιδιού, στην οικογένεια, στο σχολείο, στις ομάδες συνομηλίκων κ.λ.π. Η επίλυση συγκρούσεων στην εκπαίδευση συνδέεται με έννοιες, όπως η δημοκρατία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθενός, η προαγωγή συνεργασίας, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η μείωση των προκαταλήψεων, η παρεμπόδιση της βίας, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων (Χατζηχρήστου, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, η αύξηση των διαφόρων εκδηλώσεων βίας στα σχολεία, έστρεψε τη προσοχή των ειδικών στην επίλυση συγκρούσεων. Πολλά σχολεία εφαρμόζουν προγράμματα ειδικά για το σκοπό αυτό. Η φιλοσοφία των προγραμμάτων αυτών είναι να καταστήσουν φανερό, ότι τα προβλήματα μπορούν να επιλύονται με τρόπους που ικανοποιούν όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόβλημα.

Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων έδειξαν μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και γενικά των συγκρούσεων στο προαύλιο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συγκρούσεων φαίνεται να επιλύεται επιτυχώς (Crawford & Bodine, 1997). Ειδικότερα, τα οφέλη από την εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων είναι πολυδιάστατα και εντοπίζονται στον τομέα πρόληψης βίας και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών, στη κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων και τέλος στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Coleman & Lim, 2001).

Το κάθε άτομο έχει το δικό του στιλ (προτιμώμενη συμπεριφορά) σύγκρουσης με τους άλλους, που διαφοροποιείται κάπως ανάλογα με τη κατάσταση, αλλά γενικώς είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (Ting-Toomey et al. 2000). Τα στιλ επίλυσης συγκρούσεων όπως καθορίστηκαν πρώτα από τον Rahim (1983) είναι πέντε: α) το στιλ της *Ευγενικής Προσέγγισης*, που αντανακλά την ανάγκη της εποικοδομητικής επίλυσης των διαφορών, όπου λαμβάνονται υπ' όψη τόσο οι ανάγκες του εαυτού, όσο και των άλλων, και χαρακτηρίζεται από τη προσέγγιση 'νικητής-νικητής', β) το στιλ του *Συμβιβασμού*, δηλαδή της παράδοσης άνευ όρων στις επιθυμίες των άλλων, γ) το στιλ της *Κυριαρχίας*, που χαρακτηρίζεται από την ανάγκη του ατόμου να επιβάλει την άποψή του, δ) το στιλ της *Υποχώρησης*, που σημαίνει υποχώρηση μπροστά στα ενδιαφέροντα των άλλων που αναγνωρίζονται σαν πιο σημαντικά και ε) το στιλ της *Ανοχής*, δηλαδή της υποχώρησης για την αποφυγή της σύγκρουσης.

Η Ting-Toomey (Conflict Style Dimensions Scale, Ting-Toomey, 1994) καθόρισε τρία επιπλέον στιλ επίλυσης συγκρούσεων, στ) την *Επιθετική Συμπεριφορά*, που χαρακτηρίζεται από αντίδραση θυμού και επιθετικότητα, ζ) το *Τρίτο Πρόσωπο/Διάδικο*, δηλαδή την επιδίωξη διαιτησίας μέσω τρίτου και η) τη *Συναισθηματική Επιρροή*, δηλαδή την υιοθέτηση της συμπεριφοράς ανάλογα με τα συναισθήματα της στιγμής.

Οι λίγες έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίλυσης των συγκρούσεων, έδειξαν ότι άτομα με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη προτιμούν να ψάχνουν για συνεργατικές λύσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης (Jordan & Troth, 2002), ενώ σε ομάδες που αποτελούνται από άτομα με υψηλή ΣΝ κυριαρχεί το στιλ της ευγενικής προσέγγισης για την επίλυση των διάφορων προβλημάτων (Jordan & Troth, 2004).

Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι συγκρούσεις, εποικοδομητικές ή όχι έχουν σα βάση το συναίσθημα διότι θέτουν σε κίνδυνο τους ατομικούς ή τους ομαδικούς στόχους. Συνεπώς, αναμένεται η συναισθηματική νοημοσύνη να σχετίζεται με τον έλεγχο και επίλυση των συγκρούσεων, ατομικών και ομαδικών. Αναμένεται δηλαδή τα άτομα με υψηλή ΣΝ να επιλύουν τις διαφορές τους με περισσότερο εποικοδομητικό τρόπο απ' ότι τα άτομα με χαμηλή ΣΝ. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται το μεν στιλ της Ευγενικής Προσέγγισης να σχετίζεται σημαντικά και θετικά, ενώ το στιλ της Επιθετικής Συμπεριφοράς σημαντικά και αρνητικά, με όλες τις κλίμακες της ΣΝ (EQ-

i:YV) και περισσότερο με τη Συνολική ΣΝ, το Σεβασμό και τον Έλεγχο του Άγχους. Τα στίλ της Συναισθηματικής Επιρροής και της Ανοχής για αποφυγή σύγκρουσης, αναμένεται να έχουν σχέση με κάποιες κλίμακες της ΣΝ και κυρίως με τον Έλεγχο του Άγχους.

2.3.7. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Από τη σύγχρονη βιβλιογραφία φαίνεται, ότι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος φροντίδας και υποστήριξης του μαθητή στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το μέσον για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τους Elias (2003) και Kress και συν. (2004), μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν έμφαση στο μαθητή, είναι απαραίτητα για τη θετική ανάπτυξη, καθώς ένα περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης προς τους μαθητές επηρεάζει τις κοινωνικές-συναισθηματικές ικανότητές τους, την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους.

Κατά τους Larson (2006) και Cothram και Ennis (2000), η συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ ενισχύεται όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο καθηγητής δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και πρόθεση να ασχοληθεί μαζί τους και δημιουργεί ένα περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης που ελαχιστοποιεί τα αισθήματα του αποκλεισμού και της απομόνωσης. Σε μια παρόμοια έρευνα (Magyar, 2007), σχετική με το μάθημα της φυσικής αγωγής σε κατασκήνωση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη των μαθητών για ένα ισχυρό κλίμα φροντίδας στο μάθημα, είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της ενσυναίσθησης προς τους συμμαθητές.

Όμως ο καθηγητής ΦΑ σαν αρχηγός και συνεπώς σαν διαμορφωτής του κλίματος της τάξης «δεν πρέπει απλώς να διδάσκει στα παιδιά ενδιαφέρον και φροντίδα προς τους άλλους, αλλά πρέπει και ο ίδιος να το δείχνει πραγματικά» (Hellison, 2000). Σύμφωνα δε με έρευνες, η αποτελεσματικότητα του καθηγητή σαν αρχηγού συνδέεται σημαντικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Caruso & Wolfe, 2004; Goleman et al. 2002), και συνδετικός κρίκος μεταξύ της αποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται ότι είναι το ενδιαφέρον και η φροντίδα (Magyar, 2007).

Σύμφωνα λοιπόν με τα μέχρι τώρα δεδομένα, το περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης του μαθητή στο μάθημα της φυσικής αγωγής, φαίνεται ότι έχει ένα

διαμεσολαβητικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Δεν υπάρχουν όμως μέχρι στιγμής έρευνες που να εξετάζουν τις άμεσες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους διάφορους παράγοντες του μαθήματος της ΦΑ.

2.3.8. Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, φυσική δραστηριότητα και υγεία

Παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με υγιεινές συμπεριφορές (Yates, 1999; Slaski & Cartwright, 2002) και με θετικές στάσεις ως προς την άσκηση (Davidson, 2004). Σε έρευνα των Tsaousis και Nikolaou (2005), σε ενήλικες (25±5 ετών), φάνηκε ότι η ΣΝ είχε αρνητική σχέση με τη χρήση του αλκοόλ, του καπνίσματος, τη φυσική και ψυχική υγεία και θετική σχέση με τη προγραμματισμένη άσκηση για τη προαγωγή της υγείας. Κατά τον Salovey (2001), η αποτυχία του συναισθηματικού αυτοελέγχου έχει αρνητικές επιδράσεις στην υγεία και ειδικά στα καρδιακά προβλήματα που συνδέονται με το κάπνισμα, το αλκοόλ και τη κακή διατροφή.

Σε μία παρόμοια έρευνα σε φοιτητές (Rohr, 2005) όμως, βρέθηκε αδύναμη σχέση μεταξύ της ΣΝ (EQ-I) και των στάσεων ως προς τη άσκηση (Health Belief Model, Hochbaum, 1958), αν και η πεποίθηση των φοιτητών για τη συμβολή της άσκησης στην υγεία ήταν σημαντικά υψηλή. Στην ίδια έρευνα, όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, η σχέση μεταξύ της ΣΝ και των στάσεων ως προς τη άσκηση, για μεν τους άντρες ήταν στατιστικά μικρή, για δε τις γυναίκες δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση. Κατά τον Saklofske και συνεργάτες (Saklofske, et al. 2007a, 2007b), η ΣΝ παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή-διευκολυντή μεταξύ της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς ως προς την άσκηση και την υγεία.

Θα πρέπει όμως στο σημείο αυτό να γίνει ένας διαχωρισμός ως προς τους σκοπούς για τους οποίους γίνεται η άσκηση. Κάποια άτομα, συνήθως εσνήλικες, ασκούνται για να προάγουν τη υγεία τους, ενώ κάποιοι άλλοι, συνήθως νέοι ασκούνται ή αθλούνται για την ανάπτυξη των φυσικών τους ικανοτήτων, με στόχο τον ανταγωνισμό και την επίδειξη υπεροχής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν κυρίως οι έφηβοι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν και ασκούνται σαν μέλη αθλητικών συλλόγων.

Συνεπώς οι σχέσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις είναι διαφορετικές. Στη περίπτωση της προαγωγής της υγείας σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα λήψης ορθών αποφάσεων (Salovey, 2001; Mayer & Salovey, 2001), ενώ στη περίπτωση του αθλητισμού, μεγάλη συμβολή στην απόδοση έχει η διαχείριση των συναισθημάτων και κυρίως, ο έλεγχος του άγχους (Goleman, 1995).

2.3.9. Γενική σύνοψη

Η κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή αλλιώς ‘συναισθηματική νοημοσύνη’ θεωρούνται σήμερα από φορείς της εκπαίδευσης και από ειδικούς του χώρου απαραίτητες προς ανάπτυξη στους μαθητές, μαζί με την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας. Για το σκοπό αυτό χρειάζονται οι κατάλληλες διατακτικές μέθοδοι, οι κατάλληλοι τρόποι επικοινωνίας με τους μαθητές, αλλά κυρίως το ανάλογο κλίμα του σχολείου και της τάξης.

Ένας χώρος που θεωρείται ο πλέον σχετικός με τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή συναισθημάτων είναι χαρακτηριστικό της φύσης του μαθήματος. Το δε παιχνίδι και οι φυσική δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτέλεσαν αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, που σκοπό έχει να διερευνήσει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, με ένα αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές κλίμα της τάξης και άλλες ψυχολογικές παραμέτρους που συμβαίνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Οι παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αλλά και επηρεάζουν τις θετικές στάσεις και συμπεριφορές τους, είναι: α) η αντίληψη των μαθητών για ένα κλίμα φιλίας και υποστήριξης στη τάξη, β) η αντίληψή τους για ένα κλίμα έμφασης σε στόχους επίτευξης, γ) η αντίληψή τους για τα συναισθήματα που βιώνουν στο μάθημα, δ) η αντίληψή τους για τις στρατηγικές μεταγνώσης που χρησιμοποιούν στο μάθημα, ε) η αντίληψή τους για τις στρατηγικές επίλυσης των διαφορών που επίσης χρησιμοποιούν, στ) η αυτοεκτίμησή τους, τόσο η γενική, όσο και οι αντιλήψεις τους προς το σχολείο, τους φίλους και τη τιμιότητα, και

ζ) οι στάσεις τους ως προς τα μαθήματα του σχολείου και ως προς την εκτός σχολείου άσκηση.

Η έλλειψη όμως οργάνων αξιολόγησης των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης, στον Ελληνικό χώρο, επέβαλε την ανάγκη μεταφοράς και προσαρμογής στην Ελληνική γλώσσα και στο περιβάλλον του σχολείου ενός οργάνου μέτρησης της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης, το EQ-i:YV, το περισσότερο διαδεδομένο για παιδιά και εφήβους παγκοσμίως.

Η συνεισφορά της έρευνας είναι σημαντική και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συμβάλλουν στη κάλυψη του μεγάλου κενού που υπάρχει μεταξύ της θεωρίας και της πραγματικής συμβολής των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στη μάθηση και κυρίως στη πρόβλεψη της επιτυχίας και ευημερίας των μαθητών στο μέλλον.

3. ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

3.1. 1^η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.1.1. Σκοπός της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να γίνει η προσαρμογή στα Ελληνικά του Emotional Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-I: YV), ενός οργάνου μέτρησης της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΚΣΝ). Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας, της εσωτερικής συνοχής και της εξωτερικής εγκυρότητας του οργάνου. Η εξωτερική εγκυρότητα του οργάνου εξετάστηκε μέσω των συσχετίσεων των παραγόντων της ΣΝ και του προσανατολισμού των μαθητών σε στόχους στη ζωή γενικά, της αυτοεκτίμησής τους, των συναισθημάτων τους, των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν στο μάθημα και των συμπεριφορών τους.

Οι αρχικές υποθέσεις ήταν ότι από τις στατιστικές αναλύσεις θα προκύψει μια Ελληνική εκδοχή του EQ-I: YV με καλή εσωτερική δομή και εσωτερική συνοχή. Οι δε παράγοντές του αναμένονταν να σχετίζονται θετικά με τους θετικούς στόχους των μαθητών, τα θετικά τους συναισθήματα, την αυτοεκτίμησή τους, τις θετικές στάσεις τους και τις στάσεις τους ως προς την άσκηση, και αρνητικά ως προς τους αρνητικούς στόχους, τα αρνητικά συναισθήματα και τις αρνητικές στάσεις.

Emotional Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-I: YV), ένα όργανο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το EQ-i:YV των Parker & Bar-On (2000), είναι ένα όργανο μέτρησης της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης, σχεδιασμένο για παιδιά και εφήβους ηλικίας από 7 μέχρι 18 ετών. Προέρχεται από το EQ-i του Bar-On (1997) το οποίο είναι κατάλληλο για άτομα άνω των 16 ετών. Αξιολογεί το μοντέλο του Bar-On (1997), περί κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας και περιλαμβάνει 60 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 6 παράγοντες. Η 'προσαρμοστικότητα' που περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, ο 'έλεγχος του άγχους' που περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις, η 'διαπροσωπικότητα' που περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις και η 'ενδοπροσωπικότητα' που περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις είναι οι τέσσερις παράγοντες της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης και το σύνολό τους αποτελεί τη συνολική κοινωνική-

συναισθηματική νοημοσύνη (ΚΣΝ). Οι υπόλοιποι δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι η ‘γενική διάθεση’ με 14 ερωτήσεις και η ‘θετική εντύπωση’ με 6 ερωτήσεις.

Στο αρχικό δείγμα-νόρμα, η συνολική διακύμανση που ερμηνεύεται από τους 4 παράγοντες της ΚΣΝ είναι 39.69%. Η ‘προσαρμοστικότητα’ με ιδιοτιμή 7.79 και με φορτίσεις από .42 μέχρι .74 ερμηνεύει το 19.48% της συνολικής διακύμανσης. Ο ‘έλεγχος του άγχους’ με ιδιοτιμή 3.61 και με φορτίσεις από .42 μέχρι .77 ερμηνεύει το 9.02% της συνολικής διακύμανσης. Η ‘διαπροσωπικότητα’ με ιδιοτιμή 2.28 και με φορτίσεις από .40 μέχρι .64 ερμηνεύει το 5.70% της συνολικής διακύμανσης. Η ‘ενδοπροσωπικότητα’ με ιδιοτιμή 2.19 και με φορτίσεις από .42 μέχρι .77 ερμηνεύει το 5.49% της συνολικής διακύμανσης. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του οργάνου κυμαίνονται από μικρές μέχρι μέτριες. Η δε συνολική ΚΣΝ συσχετίζεται ψηλά με κάθε μία από τους επιμέρους παράγοντες.

Πίνακας 3.1. Συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων του Bar-On EQ-i: YV, όπως τις αναφέρουν οι συγγραφείς (Bar-On & Parker, 2000).

	1	2	3	4	5	6
1 Ενδοπροσωπικότητα		.30*	.29*	.27*	.71*	.34*
2 Διαπροσωπικότητα	.30*		.49*	.31*	.70*	.60*
3 Προσαρμοστικότητα	.29*	.48*		.28*	.72*	.49*
4 Έλεγχος του Στρες	.29*	.29*	.28*		.67*	.36*
5 Συνολική ΚΣΝ	.72*	.69*	.71*	.68*		.62*
6 Γενική Διάθεση	.31*	.57*	.50*	.35*	.60*	

Τα αγόρια (n=4625), επάνω από τη διαγώνιο.

Τα κορίτσια (n=4547), κάτω από τη διαγώνιο.

* $p < .05$

3.1.2. Μεθοδολογία

3.1.2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 510 μαθητές (262 αγόρια, 232 κορίτσια, 16 δεν δήλωσαν το φύλο τους) του Δημοτικού του Γυμνασίου και του Λυκείου, από σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης.

3.1.2.2. Διαδικασία

Οι 60 ερωτήσεις του EQ-i:YV μεταφράστηκαν στα Ελληνικά από την Αγγλική γλώσσα, από καθηγήτρια της Αγγλικής φιλολογίας. Κατόπιν, μεταφράστηκαν από τα Ελληνικά στα Αγγλικά από καθηγήτρια επίσης της Αγγλικής φιλολογίας, η οποία ήταν δίγλωσση (Ελληνίδα, μεγαλωμένη και σπουδασμένη σε αγγλόφωνη χώρα). Στο σύνολο των ερωτήσεων υπήρξε απόλυτη ταυτοποίηση. Πολύ μικρές τροποποιήσεις

έγιναν μόνο σε μερικές από τις ερωτήσεις, για να προσαρμοστούν στα Ελληνικά δεδομένα.

Το EQ-i:YV μαζί με ερωτηματολόγια Προσανατολισμού των Στόχων στη ζωή γενικά, Αυτοεκτίμησης, Συμπεριφορών, Συναισθημάτων, Ικανοποίησης από τη ζωή και Στρατηγικών Μάθησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, απαντήθηκε από μαθητές της στ' Δημοτικού (N=139), α', β' και γ' Γυμνασίου (N=227) και α' και β' Λυκείου (N=144), στην ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Για την έρευνα αυτή υπήρχε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και η σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και των καθηγητών ΦΑ.

3.1.2.3. Στατιστική διαδικασία

Για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του οργάνου χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) κύριων αξόνων (principal components), με περιστροφή των αξόνων. Για την εσωτερική συνοχή, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α). Ανάλυση συσχέτισης (bivariate correlations) χρησιμοποιήθηκε τόσο για τη διερεύνηση της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του οργάνου, όσο και για τη διερεύνηση της εξωτερικής του εγκυρότητας.

3.1.3. Αποτελέσματα

3.1.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i:YV

Για τη δομική εγκυρότητα του EQ-i:YV χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) κυρίων αξόνων (principal components), με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Χρησιμοποιήθηκε δε η ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation) των κύριων αξόνων διότι οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων του οργάνου, βρέθηκε ότι ήταν χαμηλές ($r < .30$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 33 ερωτήσεις φόρτισαν σε έξι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 52.87% της συνολικής διακύμανσης. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που δεν φόρτιζαν στους έξι αυτούς παράγοντες και δεν σχημάτιζαν άλλους παράγοντες, αφαιρέθηκαν. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .66 μέχρι .85, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Πίνακας 3.2. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η πιλοτική.

	παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
Προσπαθώ να απαντώ στις δύσκολες ερωτήσεις με διαφορετικούς τρόπους.	.65					
Μπορώ να καταλάβω τις δύσκολες ερωτήσεις.	.66					
Μπορώ να βρίσκω καλές απαντήσεις στις δύσκολες ερωτήσεις.	.70					
Μπορώ να βρίσκω πολλούς τρόπους να απαντώ σε μία δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω.	.66					
Εύκολα μπορώ να χρησιμοποιήσω διαφορετικούς τρόπους για την επίλυση προβλημάτων.	.74					
Όταν απαντώ δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκεφτώ πολλές λύσεις.	.69					
Είμαι καλός/η στην επίλυση προβλημάτων.	.67					
Ακόμα κι αν τα πράγματα δυσκολεύουν, εγώ δεν τα παρατώ.	.35	.37				
Είμαι ευτυχισμένος/η.		.64				
Αισθάνομαι σίγουρος/η για τον εαυτό μου.		.70				
Ξέρω πως να περνάω καλά.		.60				
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.		.78				
Απολαμβάνω τα πράγματα που κάνω.		.63				
Μου αρέσει η εξωτερική μου εμφάνιση.		.65				
Ξέρω πως να διατηρώ τη ψυχραιμία μου.			-.65			
Είμαι νευρικός.			.68			
Θυμώνω εύκολα.			.79			
Παίρνει πολύ μέχρι να αναστατωθώ.			-.55			
Αναστατώνομαι εύκολα.			.70			
Όταν θυμώνω, ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι.			.68			
Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για το πώς αισθάνομαι.				.80		
Εύκολα μπορώ να συζητώ για τα αισθήματά μου.				.86		
Εύκολα μπορώ να περιγράψω τα αισθήματά μου.				.77		
Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πως αισθάνομαι.				.86		
Με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους.					.72	
Είμαι ικανός/η να σέβομαι τους άλλους.			-.32		.50	
Προσπαθώ να μη πληγώνω τα αισθήματα των άλλων.					.58	
Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους.					.71	
Αισθάνομαι άσχημα όταν πληγώνονται τα αισθήματα των άλλων.					.69	
Είμαι καλός/η στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.						.70
Συνήθως ξέρω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.						.78
Ξέρω τότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δεν λένε τίποτα.						.67
Ιδιοτιμή	5.56	3.22	2.67	2.25	1.78	1.43
Διακύμανση Συνολική 52.87%	17.4%	10.1%	8.35%	7.04%	5.55%	4.47%
Συντελεστής α	.79	.77	.77	.70	.67	.65

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 5.56 ονομάστηκε Προσαρμοστικότητα, αποτελείται από 8 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .79$ και φορτίσεις από .35, μέχρι .74 και ερμήνευε το 17.40% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3,22 ονομάστηκε Γενική Διάθεση, αποτελείται από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .77$ και με φορτίσεις από .60, μέχρι .78 και ερμήνευε το 10,06% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.67 ονομάστηκε Έλεγχος του Άγχους, αποτελείται από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .77$ και με φορτίσεις από .55, μέχρι .79 και ερμήνευε το 8.35% της συνολικής διακύμανσης.

Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 2.25 ονομάστηκε Ενδοπροσωπικότητα, αποτελείται από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .85$ και με φορτίσεις από .77, μέχρι .86 και ερμήνευε το 7.04% της συνολικής διακύμανσης. Ο πέμπτος με ιδιοτιμή 1,78 ονομάστηκε Κοινωνική Υπευθυνότητα, αποτελείται από 5 ερωτήσεις με $\alpha = .68$ και με φορτίσεις από .50, μέχρι .72 και ερμήνευε το 5.55% της συνολικής διακύμανσης. Ο έκτος με ιδιοτιμή 1.43 ονομάστηκε Ενσυναίσθηση, αποτελείται από 3 ερωτήσεις $\alpha = .66$ και με φορτίσεις από .67, μέχρι .78 και ερμήνευε το 4.47% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 3.2).

Στην πρότυπη έκδοση του οργάνου, οι παράγοντες που αφορούν τη ΚΣΝ είναι 4. Στην έρευνά μας όμως οι ερωτήσεις του παράγοντα 'Διαπροσωπικότητα', φόρτισαν σε δύο παράγοντες που ονομάστηκαν 'Κοινωνική Υπευθυνότητα' και 'Ενσυναίσθηση'. Οι 6 ερωτήσεις του παράγοντα 'Θετική Εντύπωση' από την πρότυπη έκδοση αφαιρέθηκαν διότι δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα.

Η Συνολική ΚΣΝ είναι μία νέα μεταβλητή, που (σύμφωνα με το πρότυπο) αποτελείται από το μέσο όρο των σκορ των 5 μεταβλητών της ΣΝ: της Προσαρμοστικότητας, του Ελέγχου του Άγχους, της Ενδοπροσωπικότητας, της Κοινωνικής Υπευθυνότητας και της Ενσυναίσθησης. Η Γενική Διάθεση είναι ένας έκτος παράγοντας που προέκυψε από τη Παραγοντική Ανάλυση, ο οποίος όμως δεν ανήκει στη ΚΣΝ.

3.1.3.2. Συσχετίσεις

1) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV

Στον πίνακα 3.3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εσωτερική ανάλυση συσχέτισης (bivariate correlations) του EQ-i:YV. Βρέθηκε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του οργάνου ήταν στο σύνολό τους μικρές, θετικές και στατιστικά σημαντικές ($r = .10$ μέχρι $r = .35$). Οι παράγοντες Έλεγχος του Άγχους και

Ενσυναίσθηση βρέθηκε ότι δεν συσχετιζόνταν μεταξύ τους. Η συνολική ΚΣΝ συσχετιζόνταν ψηλά-μέτρια, θετικά και στατιστικά σημαντικά με κάθε έναν από τους επιμέρους παράγοντες ($r=.50$ μέχρι $r=.69$).

Πίνακας 3.3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV, 1^η πιλοτική.

	Συνολική ΚΣΝ	Προσαρμοστικότητα	Έλεγχος Άγχους	Ενδοπροσωπικότητα	Κοινωνική Υπευθυν.	Ενσυναίσθηση	Γενική Διάθεση
Συνολική ΚΣΝ	1						
Προσαρμοστικ.	.54**	1					
Έλεγχος Άγχους	.50**	.10*	1				
Ενδοπροσωπικ.	.69**	.18**	.19**	1			
Κοιν. Υπευθυν.	.63**	.33**	.03	.26**	1		
Ενσυναίσθηση	.62**	.17**	.20**	.28**	.35**	1	
Γενική Διάθεση	.35**	.33**	.24**	.23**	.14**	.19**	1

Σημαντικότητα συσχέτισης: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

2) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του

Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών, γενικά στη ζωή

Στον πίνακα 3.4. φαίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της ΚΣΝ και του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών γενικά στη ζωή τους. Βρέθηκε ότι ο στόχος Προσωπική Βελτίωση είχε στατιστικά σημαντική θετική και χαμηλή-μέτρια συσχέτιση με όλους τους παράγοντες της ΣΝ και τη Γενική Διάθεση ($r=.14$ μέχρι $r=.40$). Ο στόχος Κοινωνική Αποδοχή βρέθηκε ότι σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.27$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.22$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.19$) και την Ενσυναίσθηση ($r=.16$).

Ο στόχος Αποφυγή της Προσπάθειας βρέθηκε ότι σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, χαμηλά και αρνητικά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=-.10$). Ο στόχος Ενίσχυση του Εγώ σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά χαμηλά και αρνητικά με το Σεβασμό ($r=-.25$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.17$). Τέλος, ο στόχος Προφύλαξη του Εγώ σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, χαμηλά και αρνητικά με τη Γενική Διάθεση ($r=-.21$), με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.18$) και χαμηλά και θετικά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.13$).

Πίνακας 3.4. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών, γενικά στη ζωή.

	Προστασία	Αποφυγή	Ενίσχυση	Κοινωνική	Προσωπική
	Εγώ	Προσπάθειας	Εγώ	Αποδοχή	Βελτίωση
Συνολική ΚΣΝ	-.03	-.03	-.10	.27**	.40**
Προσαρμοστικ.	-.04	-.10*	-.10*	.14**	.40**
Έλεγχος Άγχους	-.18**	-.05	-.17**	-.01	.16**
Ενδοπροσωπικ.	-.02	.08	-.07	.19**	.14**
Κοιν Υπευθυν.	.13	.01	-.25**	.22*	.30**
Ενσυναίσθηση	-.06	-.07	-.02	.16**	.21**
Γενική Διάθεση	-.21**	.06	-.05	.07	.28**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

3) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών

Στον πίνακα 3.5. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της ΚΣΝ και των παραγόντων της Αυτοεκτίμησης των μαθητών. Από τους παράγοντες της Αυτοεκτίμησης, η Γενική Αυτοεκτίμηση των μαθητών βρέθηκε ότι συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά θετικά και μέτρια με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.38$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.35$) και χαμηλά και θετικά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.28$), με την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.17$) και την Ενσυναίσθηση ($r=.15$). Η Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά θετικά και μέτρια με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.36$) και χαμηλά και θετικά με τη Συνολική ΣΝ ($r=.29$) και με τη Γενική Διάθεση ($r=.19$). Η Κοινωνική Αυτοεκτίμηση σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά θετικά και μέτρια με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.36$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.35$) και χαμηλά και θετικά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.28$), την Ενσυναίσθηση ($r=.27$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.24$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.24$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.15$).

Η αυτοεκτίμηση για τη Τιμιότητα σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.32$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.25$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.23$), τη Γενική Διάθεση ($r=.17$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.15$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.12$). Τέλος, η Αυτοεκτίμηση για τους Γονείς σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά θετικά και μέτρια με τη Γενική Διάθεση ($r=.40$) και

θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.31$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.31$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.28$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.19$).

Πίνακας 3.5. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών.

	Γενική Αυτοεκτίμηση	Αυτοεκτίμηση Σχολείο	Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	Αυτοεκτίμηση Τιμιότητα	Αυτοεκτίμηση Γονείς
Συνολική ΚΣΝ	.28**	.29**	.36**	.32**	.31**
Προσαρμοστικ.	.38**	.36**	.28**	.12*	.19**
Έλεγχος Άγχους	.09	.10*	.15**	.23**	.31**
Ενδοπροσωπικ.	.17**	.12*	.24**	.15**	.14**
Κοιν. Υπευθιν.	.06	.13**	.24**	.25**	.28**
Ενσυναίσθηση	.15**	.08	.27**	.10*	.04
Γενική Διάθεση	.35**	.19**	.35**	.17**	.40**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

4) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή

Η Ικανοποίηση των μαθητών από τη Ζωή γενικά βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά θετικά και μέτρια με τη Γενική Διάθεση ($r=.56$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.40$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.36$) και στατιστικά σημαντικά θετικά και χαμηλά με την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.22$), το Σεβασμό ($r=.22$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.21$) και την Ενσυναίσθηση ($r=.18$), (πίνακας 3.6.).

5) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συναισθημάτων των μαθητών στη ζωή γενικά

Τα Θετικά Συναισθήματα των μαθητών στη ζωή γενικά βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Γενική Διάθεση ($r=.51$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.44$) και στατιστικά σημαντικά θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.29$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.20$), την Ενσυναίσθηση ($r=.17$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.13$).

Τα Αρνητικά Συναισθήματα βρέθηκε ότι συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά αρνητικά και μέτρια με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.51$) και στατιστικά σημαντικά

αρνητικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=-.29$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.24$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.11$), (πίνακας 3.6.).

Πίνακας 3.6. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών.

	Ικανοποίηση Ζωή	Μεταγνώση	Θετικά Συναισθήματα	Αρνητικά Συναισθήματα
Συνολική ΚΣΝ	.40**	.30**	.35**	-.27**
Προσαρμοστικ.	.36**	.25**	.46**	-.11*
Έλεγχος Άγχους	.21**	.11*	.12*	-.54**
Ενδοπροσωπικ.	.22**	.13**	.25**	-.12*
Κοιν Υπευθυν.	.22**	.08	.14**	-.15*8
Ενσυναίσθηση	.18**	.19**	.22**	-.03
Γενική Διάθεση	.56**	.24**	.54**	-.33**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

6) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και των στρατηγικών Μεταγνώσης των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ

Οι Στρατηγικές Μάθησης στη ΦΑ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.30$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.25$), τη Γενική Διάθεση ($r=.24$), την Ενσυναίσθηση ($r=.19$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.13$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.11$), (πίνακας 3.6.).

7) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και των Συμπεριφορών των μαθητών

Όσο αφορά τις συμπεριφορές, η Φυσική Άσκηση βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά θετικά αλλά χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.19$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.15$) και στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.11$). Η κατανάλωση Φρούτων σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.27$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.20$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.14$).

Το Κάπνισμα σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, χαμηλά και αρνητικά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.12$). Η πλήρης Προετοιμασία στα μαθήματα σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά θετικά και χαμηλά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.22$), τη

Γενική Διάθεση ($r=.21$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.19$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.18$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.09$). Η τάση των μαθητών για Ασθένειες δεν σχετιζόνταν με κανέναν από τους παράγοντες του EQ-i:YV, (πίνακας 3.7.).

Πίνακας 3.7. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συμπεριφορών των μαθητών ως προς τη Φυσική Άσκηση, τη Προετοιμασία για το σχολείο, τη κατανάλωση Φρούτων, το Κάπνισμα και τη τάση για Ασθένειες.

	Φυσική Άσκηση	Προετοιμασία Σχολείου	Κατανάλωση φρούτων	Κάπνισμα	Ασθένειες
Συνολική ΚΣΝ	.01	.19**	.20**	-.04	-.01
Προσαρμοστικ.	.15**	.22**	.27**	-.06	.03
Έλεγχος Άγχους	.06	.08	.03	-.12*	-.02
Ενδοπροσωπικ.	-.04	.09*	.09	.01	-.02
Κοιν. Υπευθιν.	-.11*	.18**	.02	-.07	.01
Ενσυναίσθηση	-.04	.00	.07	.07	-.08
Γενική Διάθεση	.19**	.21**	.14**	-.03	-.01

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Πίνακας 3.8. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των Συμπεριφορών των μαθητών ως προς τον Εκκλησιασμό, τις Αδικαιολόγητες Απουσίες, τη συμμετοχή σε Βία στα Γήπεδα, το Ποτό και τις Αξιοπίνες Πράξεις.

	Εκκλησιασμός	Αδικαιολόγητη Απουσία	Βία στα Γήπεδα	Ποτό	Αξιοπίνες Πράξεις
Συνολική ΚΣΝ	.13**	-.07	-.09	-.05	-.20**
Προσαρμοστικ.	.11*	-.06	.03	-.04	-.10*
Έλεγχος Άγχους	.12*	-.11*	.01	-.02	-.11*
Ενδοπροσωπικ.	.06	.00	-.10*	-.05	-.10*
Κοιν. Υπευθιν.	.08	-.16**	-.24**	-.09*	-.26**
Ενσυναίσθηση	.02	.10*	-.03	-.03	-.03
Γενική Διάθεση	.06	-.05	-.01	.01	-.03

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Ο Εκκλησιασμός σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, χαμηλά και θετικά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.13$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.12$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.11$). Η Αδικαιολόγητη Απουσία από το σχολείο βρέθηκε ότι σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, χαμηλά και αρνητικά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.16$)

και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.11$). Η εμπλοκή με Βία στα γήπεδα σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.24$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=-.10$), οι δε Αξιόποινες Πράξεις σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με το Σεβασμό ($r=-.26$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.20$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.11$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=-.10$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=-.10$), (πίνακας 3.8.).

3.1.4. Συζήτηση

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση του μεταφρασμένου στα Ελληνικά EQ-i:YV, έδειξε πέντε παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ένα παράγοντα, τη Γενική Διάθεση, που είχαν στατιστικά καλή δομική εγκυρότητα. Προβλήματα όμως παρουσιάστηκαν σε κάποιες ερωτήσεις: από τις 40 ερωτήσεις που αποτελούν τους 4 παράγοντες της ΚΣΝ στο πρότυπο ερωτηματολόγιο, στην Ελληνική έκδοση φόρτισαν οι 26 και έδωσαν 5 παράγοντες. Ο παράγοντας Γενική Διάθεση που αποτελείτο από 14 ερωτήσεις στο πρότυπο, στην Ελληνική έκδοση φάνηκε με 6 ερωτήσεις. Οι 6 ερωτήσεις του παράγοντα Θετική Εντύπωση του πρότυπου δεν φόρτισαν σε κανένα παράγοντα, και επειδή δεν χρησιμοποιούνται σαν παράγοντας της ΚΣΝ, αποφασίστηκε να μη χρησιμοποιηθεί ο παράγοντας αυτός στην Ελληνική έκδοση.

Ο παράγοντας ‘Διαπροσωπικότητα’ του πρότυπου ερωτηματολογίου (Parker & Bar-On, 2000), έδειξε στην Ελληνική έκδοση δύο διαφορετικούς παράγοντες. Φαίνεται, ότι ερωτήσεις όπως ‘*με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους*’ και ‘*είμαι καλός στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι*’, για τους έλληνες μαθητές έχουν κάπως διαφορετικό νόημα. Οι παράγοντες αυτοί ονομάστηκαν ‘Κοινωνική Υπευθυνότητα’ και ‘Ενσυναίσθηση’, και είναι οι ονομασίες που χρησιμοποιήθηκαν από τους παραπάνω συγγραφείς (Parker & Bar-On, 2000), για τους δύο υποπαράγοντες της Διαπροσωπικότητας.

Μία νέα μεταβλητή, η Συνολική ΚΣΝ δημιουργήθηκε σύμφωνα με τη πρόταση των συγγραφέων Parker και Bar-On (2000), που αποτελείτο από το σύνολο των σκορών των 5 παραγόντων της ΚΣΝ, διαιρεμένου δια του 5. Οι έξι αυτοί παράγοντες της ΚΣΝ, μαζί με τη Γενική Διάθεση, είχαν καλή εσωτερική συνοχή και αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας.

Οι συσχετίσεις μεταξύ της Συνολικής ΚΣΝ και των επιμέρους παραγόντων ήταν θετικές στατιστικά σημαντικές και υψηλές-μέτριες, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ

των παραγόντων του ερωτηματολογίου ήταν στο σύνολό τους στατιστικά σημαντικές, θετικές και κυμαίνονταν από χαμηλές μέχρι μέτριες, πράγμα που είναι αποδεκτό γιατί δείχνει τη πολυδιαστατικότητα του οργάνου.

Στο σύνολό τους οι παράγοντες του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι συσχετιζόνταν θετικά και στατιστικά σημαντικά όπως αναμένονταν, με τους στόχους Προσωπική Βελτίωση και Κοινωνική Αποδοχή των μαθητών γενικά στη ζωή, με όλους τους παράγοντες της Αυτοεκτίμησης, την Ικανοποίησή τους στη Ζωή γενικά, τα θετικά τα Συναισθήματά τους, τις Στρατηγικές Μεταγνώσης που χρησιμοποιούν στη ΦΑ και τη Προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου. Οι συσχετίσεις αυτές, αν και χαμηλού επιπέδου, μπορούν να ερμηνευτούν σαν συγκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Χαμηλού επιπέδου, αλλά αρνητικές όπως αναμένονταν, και στις περισσότερες περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές βρέθηκε ότι ήταν οι συσχετίσεις των παραγόντων του EQ-i:YV με τους στόχους των μαθητών ως προς την Ενίσχυση του Εγώ, τη Προστασία του Εγώ, την Αποφυγή Προσπάθειας, τα Αρνητικά Συναισθήματα, τις Αδικαιολόγητες απουσίες και τις αντιλήψεις τους ως προς τη Βία στα Γήπεδα και τις Αξιόποινες Πράξεις. Οι συσχετίσεις αυτές μπορούν να εκληφθούν σαν αποκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Οι σχέσεις των παραγόντων της ΚΣΝ με τις στάσεις των μαθητών ως προς την Άσκηση, αντίθετα με τις αρχικές υποθέσεις, ήταν χαμηλού επιπέδου, στατιστικά μη σημαντικές σε πολλές περιπτώσεις και διφορούμενες (θετικές σχέσεις με τη Γενική Διάθεση και τη Προσαρμοστικότητα και αρνητική με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η προσαρμογή του EQ-i:YV στα Ελληνικά, φαίνεται ότι δίνει ένα μέτρησης με καλή εσωτερική δομή, εσωτερική συνοχή και εξωτερική εγκυρότητα, που χρειάζεται όμως περαιτέρω βελτίωση. Αυτό μπορεί να γίνει με κάποιες μικρές προσαρμογές στις ερωτήσεις που δεν φάνηκαν έγκυρες, και ο κύριος λόγος είναι ότι ίσως δεν ήταν αρκετά κατανοητές για τους μαθητές.

3.2. 2^η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της 2^{ης} πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία του EQ-i:YV, μετά από μερικές αλλαγές και προσαρμογές σε κάποιες ερωτήσεις στην Ελληνική γλώσσα. Από τη 1^η πιλοτική έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν με αρνητικού τύπου ερωτήσεις ή με ερωτήσεις που περιείχαν τυποποιημένες στα αμερικάνικα εκφράσεις. Σκοπός επίσης της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η εξωτερική εγκυρότητα του οργάνου. Για το λόγο αυτό εξετάστηκαν οι σχέσεις του οργάνου με όργανα αξιολόγησης της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση στους στόχους που δίνουν ο καθηγητής ΦΑ, οι συμμαθητές τους, η μητέρα, και ο καλύτερος φίλος, της ικανοποίησης από το μάθημα της ΦΑ, της αντίληψης για την αθλητική ικανότητα, και των συναισθημάτων ως προς τον καλύτερο και ως προς το χειρότερο μαθητή στη ΦΑ.

Οι αρχικές υποθέσεις ήταν ότι η βελτιωμένη έκδοση του EQ-I: YV θα έχει καλή εσωτερική δομή και εσωτερική συνοχή. Οι δε παράγοντές του αναμένονταν να σχετίζονται θετικά με τους αντιλαμβανόμενους στόχους έμφασης ως προς τη προσωπική βελτίωση και τη κοινωνική αποδοχή, την ικανοποίηση από το μάθημα της ΦΑ, την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα και τα θετικά συναισθήματα ως προς το καλύτερο και χειρότερο μαθητή στη ΦΑ, και αρνητικά με τους αντιλαμβανόμενους στόχους έμφασης ως προς την ενίσχυση του εγώ και τη προστασία του εγώ, και τα αρνητικά συναισθήματα ως προς το καλύτερο και χειρότερο μαθητή στη ΦΑ.

3.2.2. Μεθοδολογία

3.2.2.1. Δείγμα

Στην 2^η πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 504 μαθητές (230 αγόρια, 268 κορίτσια, 16 δεν δήλωσαν το φύλο τους) του Δημοτικού του Γυμνασίου και του Λυκείου, από σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης.

3.2.2.2. Διαδικασία

Σε 18 ερωτήσεις που δεν φόρτισαν σε κάποιο παράγοντα στη 1^η πιλοτική ανάλυση (και ως εκ τούτου δεν φάνηκαν έγκυρες), έγιναν μερικές μετατροπές. Σε μερικές έγινε αλλαγή της διατύπωσης από αρνητική σε θετική, π.χ. η ερώτηση «Δύσκολα συζητώ για τα συναισθήματά μου», μετατράπηκε σε «Εύκολα συζητώ για

τα συναισθήματά μου». Σε κάποιες άλλες ερωτήσεις έγιναν αλλαγές χωρίς να διαφοροποιηθεί το νόημά τους, π.χ. η ερώτηση «Τσακάνομαι με τους ανθρώπους» μετατράπηκε σε «Μαλώνω εύκολα με τους άλλους». Οι καινούριες αυτές ερωτήσεις, μαζί με τις 33 ερωτήσεις που φάνηκαν έγκυρες στη 1^η πιλοτική, αποτέλεσαν ένα καινούριο ερωτηματολόγιο 51 ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αυτό απαντήθηκε μαζί με ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο Καθηγητής, και οι Συμμαθητές ως προς το Προσανατολισμό των Στόχων στο μάθημα της ΦΑ, η Μητέρα και οι Φίλοι ως προς το Προσανατολισμό των Στόχων στην ζωή γενικά, την αντίληψη ως προς την Αθλητική Ικανότητα, την Ευχαρίστηση από το μάθημα της ΦΑ και τα Συναισθήματα ως προς τους περισσότερο και ως προς τους λιγότερο ικανούς μαθητές στο μάθημα. Όπως και στη 1^η πιλοτική έρευνα, τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από μαθητές της στ' Δημοτικού (N=121), α', β' και γ' Γυμνασίου (N=311) και α' και β' Λυκείου (N=72), στην ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

3.2.3. Αποτελέσματα

3.2.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i:YV

Για τη δομική εγκυρότητα του EQ-i:YV χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) κύριων αξόνων (principal components), με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 36 ερωτήσεις φόρτισαν σε έξι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 53.86% της συνολικής διακύμανσης. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που δεν φόρτιζαν στους έξι αυτούς παράγοντες και δεν σχημάτιζαν άλλους παράγοντες, αφαιρέθηκαν. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .62 μέχρι .88, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 6.55, ονομάστηκε Έλεγχος του Άγχους, αποτελείτο από 8 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .86$ και φορτίσεις από .55 μέχρι .80 και ερμήνευε το 18.20% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 3.9. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 2^η πιλοτική.

	παραγόντες					
	1	2	3	4	5	6
Μπορώ να κρατώ τη ψυχραιμία μου όταν συγχύζομαι.	-.77					
Δύσκολα ελέγχω το θυμό μου.	.73					
Ξέρω πως να διατηρώ τη ψυχραιμία μου.	-.77					
Μαλώνω εύκολα με τους άλλους.	.68					
Θυμώνω εύκολα.	.80					
Όταν νευριάζω με κάποιον, αργεί να μου περάσει.	.55					
Αναστατώνομαι εύκολα.	.60					
Όταν θυμώνω, ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι.	.73					
Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για το πώς αισθάνομαι.		.77				
Εύκολα μπορώ να συζητώ για τα αισθήματά μου.		.83				
Όταν το χρειάζομαι αποκαλύπτω και τα βαθύτερα αισθήματά μου.		.62			.32	
Εύκολα μπορώ να περιγράψω τα αισθήματά μου.		.77				
Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πως αισθάνομαι.		.88				
Δεν έχω πρόβλημα να μιλάω στους άλλους για τα αισθήματά μου.		.84				
Προσπαθώ να απαντώ στις δύσκολες ερωτήσεις με διαφορετικούς τρόπους.			.53			
Μπορώ να καταλάβω τις δύσκολες ερωτήσεις.			.67			
Μπορώ να βρίσκω καλές απαντήσεις στις δύσκολες ερωτήσεις.			.74			
Μπορώ να βρίσκω πολλούς τρόπους να απαντώ σε μία δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω.			.73			
Εύκολα μπορώ να χρησιμοποιήσω διαφορετικούς τρόπους για την επίλυση προβλημάτων.			.65			
Όταν απαντώ δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκεφτώ πολλές λύσεις.			.68			
Είμαι καλός/η στην επίλυση προβλημάτων.			.63			
Είμαι ευτυχισμένος/η.				.74		
Χαμογελώ πολύ στη ζωή μου.				.58		
Τα πράγματα μου πάνε καλά.				.59		
Χαίρομαι πολύ τη ζωή μου.				.79		
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.				.73		
Είμαι ευτυχισμένος/η όπως είμαι.				.71		
Απολαμβάνω τα πράγματα που κάνω.				.58		
Είμαι καλός/η στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.					.68	
Συνήθως ξέρω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.					.74	
Μπορώ να πω πότε ένας στενός μου φίλος είναι δυστυχισμένος.					.60	
Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δεν λένε τίποτα.					.72	
Με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους.						.60
Προσπαθώ να μη πληγώνω τα αισθήματα των άλλων.						.61
Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους.						.64
Αισθάνομαι άσχημα όταν πληγώνονται τα αισθήματα των άλλων.						.72
Ιδιοτιμή	6,55	4,08	3,03	2,58	2,00	1,15
Διακύμανση Συνολική: 53.86%	18,20%	11,33%	8,42%	7,18%	5,56%	3,18%
Συντελεστής α	.86	.88	.82	.82	.72	.62

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.08, ονομάστηκε Ενδοπροσωπικότητα, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .88$ και με φορτίσεις από .62 μέχρι .88 και ερμήνευε το 11.33% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.03 ονομάστηκε Προσαρμοστικότητα, αποτελείτο από 7 ερωτήσεις με $\alpha = .82$ και με φορτίσεις από .53 μέχρι .74 και ερμήνευε το 8.42% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 2.58, ονομάστηκε Γενική Διάθεση, αποτελείτο από 7 ερωτήσεις, με $\alpha = .82$ και με φορτίσεις από .58 μέχρι .79 και ερμήνευε το 7.18% της συνολικής διακύμανσης. Ο πέμπτος με ιδιοτιμή 2,00, ονομάστηκε Ενσυναίσθηση, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .72$ και με φορτίσεις από .60 μέχρι .74 και ερμήνευε το 5.56% της συνολικής διακύμανσης. Ο έκτος με ιδιοτιμή 1.15, ονομάστηκε Κοινωνική Υπευθυνότητα, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .62$ και με φορτίσεις από .60 μέχρι .72 και ερμήνευε το 3.18% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 3.9.).

Μία νέα μεταβλητή (σύμφωνα με το πρότυπο), η Συνολική ΚΣΝ δημιουργήθηκε από το μέσο όρο των σκορ των 5 μεταβλητών της ΚΣΝ: της Προσαρμοστικότητας, του Ελέγχου του Άγχους, της Ενδοπροσωπικότητας, της Κοινωνικής Υπευθυνότητας και της Ενσυναίσθησης.

3.2.3.2. Συσχετίσεις

1) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV

Πίνακας 3.10. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV, 2^η πιλοτική.

	Συνολική ΚΣΝ	Προσαρμοστικότητα	Έλεγχος Άγχους	Ενδοπροσωπικότητα	Κοινωνική Υπευθυν.	Ενσυναίσθηση
Συνολική ΚΣΝ	1					
Προσαρμοστικ.	.62**	1				
Έλεγχος Άγχους	.47**	.19**	1			
Ενδοπροσωπικ.	.61**	.19**	.01	1		
Κοιν. Υπευθυν.	.67**	.25**	.16**	.23**	1	
Ενσυναίσθηση	.62**	.35**	-.03	.21**	.43**	1
Γενική Διάθεση	.38**	.37**	.22**	.16**	.22**	.15**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$.

Κατά την εσωτερική ανάλυση συσχέτισης (bivariate correlations), βρέθηκε ότι γενικά οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του οργάνου κυμαίνονταν από μικρές μέχρι μέτριες (από $r = .15$ μέχρι $r = .43$). Ο παράγοντας Έλεγχος του Άγχους βρέθηκε ότι

δεν παρουσίαζε καμία συσχέτιση με τους παράγοντες Ενσυναίσθηση και Ενδοπροσωπικότητα. Η συνολική ΚΣΝ συσχετιζονταν θετικά, μέτρια-ψηλά με κάθε μία από τους επιμέρους παράγοντες της ΚΣΝ ($r=.47$ μέχρι $r=.67$) και μέτρια με τη Γενική Διάθεση ($r=.38$), (πίνακας 3.10).

2) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή σε Στόχους, στο μάθημα της ΦΑ

Ο πίνακας 3.11. παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στους Στόχους κατά το μάθημα. Βρέθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στη Προσωπική Βελτίωση συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.32$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.14$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.13$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.13$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.10$).

Πίνακας 3.11. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της έμφασης του καθηγητή σε Στόχους, στο μάθημα της ΦΑ.

	Προστασία Εγώ Καθ.	Ενίσχυση Εγώ Καθ.	Κοινωνική Αποδοχή Κ.	Προσωπική Βελτίωση Κ.
Συνολική ΚΣΝ	-.10*	-.04	.09	.14**
Προσαρμοστικ.	-.13**	-.08	.10*	.10*
Έλεγχος Άγχους	-.14**	-.10*	.00	.03
Ενδοπροσωπικ.	.09	.08	.10*	.13**
Κοιν. Υπευθυν.	-.07	-.03	.08	.13**
Ενσυναίσθηση	-.09*	-.01	.00	.05
Γενική Διάθεση	-.19**	-.04	.17**	.32**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στη Κοινωνική Αποδοχή, σχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.17$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.10$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.10$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στην Ενίσχυση του Εγώ κατά το μάθημα, βρέθηκε ότι σχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.10$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο

Προστασία του Εγώ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=-.19$), τον έλεγχο του Άγχους ($r=-.14$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=-.13$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.10$), και την Ενσυναίσθηση ($r=.09$).

3) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης των Συμμαθητών σε Στόχους, στη ΦΑ

Η αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνουν οι συμμαθητές τους στο προσανατολισμό ως προς το στόχο Προσωπική Βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ, βρέθηκε ότι συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.27$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.13$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.13$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.12$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.10$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση των συμμαθητών στη Κοινωνική Αποδοχή συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.24$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.13$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.11$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.11$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.11$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση των συμμαθητών στην Ενίσχυση του Εγώ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του άγχους ($r=-.11$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση των συμμαθητών στο στόχο Προστασία του Εγώ κατά το μάθημα της ΦΑ, βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του άγχους ($r=-.18$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.10$), (πίνακας 3.12).

Πίνακας 3.12. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης των συμμαθητών σε Στόχους, στο μάθημα της ΦΑ.

	Προστασία Εγώ	Ενίσχυση Εγώ	Κοινωνική Αποδοχή	Προσωπική Βελτίωση
Συνολική ΚΣΝ	-.06	-.02	.13**	.12**
Προσαρμοστικ.	-.08	.04	.11*	.04
Έλεγχος Άγχους	-.18**	-.11*	.06	.13**
Ενδοπροσωπικ.	.10*	-.03	.11*	.10*
Κοιν Υπευθιν.	-.04	-.06	.11*	.13**
Ενσυναίσθηση	-.02	.02	-.01	-.08
Γενική Διάθεση	-.16**	.01	.24**	.27**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

4) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης της Μητέρας σε Στόχους

Στον πίνακα 3.13. φαίνονται τα αποτελέσματα από την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση της Μητέρας ως προς τους Στόχους. Φάνηκε, ότι η αντίληψη των μαθητών για την έμφαση της μητέρας στο στόχο Προσωπική Βελτίωση σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.34$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.26$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.24$), το Σεβασμό ($r=.17$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.14$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.11$) και την Ενσυναίσθηση ($r=.10$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στη Κοινωνική Αποδοχή βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.14$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.14$), τη Συνολική ΣΝ ($r=.12$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.15$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας προς το στόχο Προστασία του Εγώ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.22$), τη Γενική Διάθεση ($r=-.19$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.13$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.13$), ενώ η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στην Ενίσχυση του Εγώ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.09$).

Πίνακας 3.13. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης της Μητέρας σε Στόχους

	Προστασία Εγώ Μητ.	Ενίσχυση Εγώ Μητ.	Κοινωνική Αποδοχή Μ.	Προσωπική ΒελτίωσηΜ.
Συνολική ΚΣΝ	-.13**	.02	.12**	.26**
Προσαρμοστικ.	-.08	.02	.04	.24**
Έλεγχος Άγχους	-.22**	-.08	-.03	.14**
Ενδοπροσωπικ.	.04	.09*	.14**	.11*
Κοιν Υπευθιν.	-.13**	-.07	.14**	.17**
Ενσυναίσθηση	-.02	.04	.02	.10*
Γενική Διάθεση	-.19**	.07	.15**	.34**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

5) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καλύτερου Φίλου σε Στόχους

Η αντίληψη των μαθητών για την έμφαση στο στόχο Προσωπική Βελτίωση από το καλύτερό τους φίλο, βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά αλλά χαμηλά, με όλους τους παράγοντες της ΚΣΝ, (από $r=.14$ μέχρι $r=.31$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου Φίλου στο στόχο Προστασία του Εγώ, σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.23$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.12$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.09$), (πίνακας 3.14).

Πίνακας 3.14. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Έμφασης του καλύτερου Φίλου σε Στόχους, της αντίληψης για την Αθλητική Ικανότητα, τη Προσπάθεια και την Ικανοποίηση από το μάθημα.

	Προσωπική ΒελτίωσηΦ.	Προστασία Εγώ Φίλου	Αθλητική Ικανότητα	Προσπάθεια ΦΑ	Ικανοποίηση ΦΑ
Συνολική ΚΣΝ	.31**	-.12*	.09*	.16**	.17**
Προσαρμοστικ.	.18**	-.09	.22**	.18**	.14**
Έλεγχος Άγχους	.14**	-.23**	-.03	.12**	.13**
Ενδοπροσωπικ.	.24**	.04	.13**	.08	.11*
Κοιν. Υπευθυν.	.22**	-.04	-.08	.11*	.09
Ενσυναίσθηση	.14**	-.06	.05	.00	.04
Γενική Διάθεση	.23**	-.09*	.29**	.27**	.32**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

6) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της Αθλητικής Ικανότητας, της Προσπάθειας και της Ικανοποίησης στη ΦΑ

Η αντίληψη των μαθητών για την Αθλητική τους Ικανότητα βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.29$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.22$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.13$) και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.09$). Η Προσπάθεια των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Γενική Διάθεση ($r=.27$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.16$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.18$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.12$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.11$). Η δε Ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα της ΦΑ βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Γενική

Διάθεση ($r=.32$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.17$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.13$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.14$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.11$), (πίνακας 3.14).

7) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και των

Συναισθημάτων ως προς τον Καλύτερο και ως προς το Χειρότερο μαθητή στη ΦΑ

Ο πίνακας 3.15. παρουσιάζει τα αποτελέσματα της σχέσης των παραγόντων του EQ-i: YV με τα Θετικά και Αρνητικά Συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές ως προς τον Καλύτερο και ως προς το Χειρότερο κατά τη γνώμη τους μαθητή, στο μάθημα της ΦΑ. Τα Θετικά συναισθήματα των μαθητών προς το Καλύτερο μαθητή στο μάθημα της ΦΑ, βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.27$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.20$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.16$), και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.15$). Τα Αρνητικά τους συναισθήματα προς τον Καλύτερο μαθητή, σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.34$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.16$), Γενική Διάθεση ($r=-.14$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.11$).

Ως προς το Χειρότερο μαθητή, τα Θετικά συναισθήματα των μαθητών σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.15$), τη Συνολική ΣΝ ($r=.13$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.12$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.10$). Τα Αρνητικά τους συναισθήματα συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.27$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.21$) και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.16$).

Πίνακας 3.15. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV των Συναισθημάτων ως προς τον Καλύτερο και ως προς το Χειρότερο μαθητή στη ΦΑ.

	Θετικά Καλ. Μαθ.	Αρνητικά Καλ. Μαθ.	Θετικά Χειρ. Μαθ.	Αρνητικά Χειρ. Μαθ.
Συνολική ΚΣΝ	.15**	-.16**	.13**	-.16**
Προσαρμοστικ.	.20**	-.08	.15**	-.06
Έλεγχος Άγχους	.16**	-.34**	.12**	-.27**
Ενδοπροσωπικ.	.05	.01	.00	.02
Κοιν. Υπευθυν.	.02	-.11*	.10*	-.21**
Ενσυναίσθηση	.02	.04	.02	.02
Γενική Διάθεση	.27**	-.14**	.07	-.06

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

3.2.4. Συζήτηση

Στη παραγοντική ανάλυση του EQ-i: YV, 26 ερωτήσεις που φόρτισαν στη 1^{ης} πιλοτική έρευνα φόρτισαν και στη 2^η πιλοτική έρευνα. 10 ερωτήσεις από τις καινούριες φάνηκαν έγκυρες, ενώ 7 ερωτήσεις που φάνηκαν στη 1^η πιλοτική δεν εμφανίστηκαν στη 2^η. Οι 6 παράγοντες που φάνηκαν στη 2^η πιλοτική έρευνα ήταν οι ίδιοι με αυτούς της 1^{ης} πιλοτικής, είχαν καλή εσωτερική συνοχή και αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας. Οι συσχετίσεις μεταξύ της Συνολικής ΣΝ και των επιμέρους παραγόντων ήταν θετικές στατιστικά σημαντικές και υψηλές, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του οργάνου ήταν θετικές στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονταν από χαμηλές μέχρι μέτριες. Το γεγονός ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων ήταν θετικές και κυμαίνονταν από χαμηλές μέχρι μέτριες δείχνει τη πολυδιαστατικότητα του οργάνου, δηλαδή ότι μετρά τις διαφορετικές όψεις της ΚΣΝ (Bar-On & Parker, 2000). Θα χρειαστεί όμως να γίνει και περαιτέρω βελτίωση του ερωτηματολογίου, καθώς κάποιες ερωτήσεις που είχαν ψηλές φορτίσεις στους αναμενόμενους παράγοντες στη 1^η πιλοτική έρευνα, δεν εμφάνισαν τα ίδια αποτελέσματα στη 2^η πιλοτική έρευνα.

Οι παράγοντες του EQ-i: YV φάνηκε ότι συσχετιζόνταν θετικά και στο σύνολό τους στατιστικά σημαντικά, όπως αναμένονταν, με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ, των Συμμαθητών, της Μητέρας και του καλύτερου Φίλου στους στόχους Προσωπική Βελτίωση και Κοινωνική αποδοχή, με την αντιλαμβανόμενη Αθλητική Ικανότητα, τη Προσπάθεια και την Ικανοποίηση από τη ΦΑ και τα Θετικά συναισθήματα ως προς το Καλύτερο και Χειρότερο μαθητή στη ΦΑ. Οι συσχετίσεις αυτές, αν και χαμηλού επιπέδου, μπορούν να ερμηνευτούν σαν συγκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Οι συσχετίσεις του ερωτηματολογίου με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ, των Συμμαθητών, της Μητέρας και του καλύτερου Φίλου στους στόχους Ενίσχυση του Εγώ και Προστασία του Εγώ και τα Αρνητικά συναισθήματα ως προς το Καλύτερο και Χειρότερο μαθητή στη ΦΑ, φάνηκε ότι ήταν αρνητικές και στο σύνολό τους στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις αρχικές υποθέσεις και μπορούν να εκληφθούν σαν αποκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα του οργάνου.

3.3. 3^η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.3.1. Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να γίνει περαιτέρω βελτίωση του EQ-i:YV, διερευνώντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία όλων των ερωτήσεων που αναδείχθηκαν από τη 1^η και 2^η πιλοτική. Κύριος σκοπός της έρευνας επίσης, ήταν να γίνει η προσαρμογή στα Ελληνικά και στο μάθημα της φυσικής αγωγής του School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II), ενός οργάνου που αξιολογεί το κλίμα της τάξης από τη πλευρά της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε τη διερευνητική δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του οργάνου. Η αναλύσεις των συσχετίσεων του EQ-i:YV, του SCCP-II και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής της ΦΑ στους Προσανατολισμούς Στόχων στη ζωή γενικά, χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της εξωτερικής εγκυρότητας των οργάνων.

Οι αρχικές υποθέσεις ήταν ότι τόσο το EQ-i:YV, όσο και το SCCP-II, διαθέτουν καλή εσωτερική δομή και συνοχή. Οι δε παράγοντες τους σχετίζονται θετικά μεταξύ τους και με τους αντιλαμβανόμενους στόχους Προσωπική Βελτίωση και Κοινωνική Αποδοχή, και αρνητικά με τους αντιλαμβανόμενους στόχους Ενίσχυση του Εγώ και Προστασία του Εγώ.

School as a Caring Community Profile-II: ένα όργανο μέτρησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης

Το SCCP-II των T. Lickona και M. Davidson (2003), είναι ένα όργανο μέτρησης του κλίματος του σχολείου και της τάξης, από την άποψη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, σχεδιασμένο για μαθητές, καθηγητές και γονείς. Η έκδοση για τους μαθητές περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 5 παράγοντες: η 'Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές' με 7 ερωτήσεις, η 'Φιλία και Συμμετοχή' με 9 ερωτήσεις, ο 'Σεβασμός' με 9 ερωτήσεις, η 'Φροντίδα από το Καθηγητή' με 6 ερωτήσεις και η 'Υποστήριξη και Φροντίδα από και προς τους γονείς', με 4 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις απαντιούνται σε μία 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert: (Σχεδόν ποτέ=1, Σπάνια=2, Κάποιες φορές=3, Συχνά=4, Σχεδόν πάντα=5). Σύμφωνα με τους συγγραφείς οι συντελεστές αξιοπιστίας (alphas) για τους παραπάνω παράγοντες κυμαίνονται από .73 με .86, για το αρχικό δείγμα.

3.3.2. Μεθοδολογία

3.3.2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 342 μαθητές (163 αγόρια, 166 κορίτσια, 13 δεν δήλωσαν το φύλο τους), της ΣΤ΄ Δημοτικού του Γυμνασίου και της Α΄ και Β΄ Λυκείου, από σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης.

3.3.2.2. Διαδικασία

Οι 7 ερωτήσεις από τους παράγοντες της ΣΝ και μία ερώτηση της Γενικής Διάθεσης που δεν εμφανίστηκαν στη 2^η πιλοτική, ενώ είχαν εμφανιστεί στη 1^η πιλοτική, μαζί με τις 36 ερωτήσεις που είχαν υψηλές φορτίσεις στους αναμενόμενους παράγοντες στη 2^η πιλοτική έρευνα, αποτέλεσαν ένα καινούριο ερωτηματολόγιο EQ-i:YV 44 ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις του SCCP-II μεταφράστηκαν στα Ελληνικά από την Αγγλική γλώσσα, από καθηγήτρια της Αγγλικής φιλολογίας. Κατόπιν, μεταφράστηκαν από τα Ελληνικά στα Αγγλικά από καθηγήτρια επίσης της Αγγλικής φιλολογίας, η οποία ήταν δίγλωσση (Ελληνίδα, μεγαλωμένη και σπουδαγμένη σε αγγλόφωνη χώρα). Στο σύνολο των ερωτήσεων υπήρξε απόλυτη ταυτοποίηση. Πολύ μικρές τροποποιήσεις έγιναν μόνο σε μερικές από τις ερωτήσεις, για να προσαρμοστούν στα Ελληνικά δεδομένα. Στην έρευνά μας όμως δεν χρησιμοποιήθηκε ο παράγοντας Υποστήριξη και Φροντίδα από και προς τους γονείς.

Το EQ-i:YV μαζί με το SCCP-II και το ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης έμφασης καθηγητή της ΦΑ στους Προσανατολισμούς Στόχων στη ζωή γενικά, απαντήθηκε από μαθητές της στ΄ Δημοτικού (N=65), α΄, β΄ και γ΄ Γυμνασίου (N=106) και α΄ και β΄ Λυκείου (N=171), στην ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Για την έρευνα αυτή υπήρχε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και η σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και των καθηγητών ΦΑ.

3.3.3. Αποτελέσματα

3.3.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i: YV

Για τη δομική εγκυρότητα του EQ-i:YV χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) κύριων αξόνων (principal components), με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων.

Πίνακας 3.16. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφήτων αξόνων, 3^η πιλοτική.

	παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για το πώς αισθάνομαι.	.73					
Εύκολα μπορώ να συζητώ για τα αισθήματά μου.	.84					
Όταν το χρειάζομαι αποκαλύπτω και τα βαθύτερα αισθήματά μου.	.61					
Εύκολα μπορώ να περιγράψω τα αισθήματά μου.	.75					
Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πως αισθάνομαι.	.86					
Δεν έχω πρόβλημα να μιλάω στους άλλους για τα αισθήματά μου.	.84					
Είμαι χαρούμενος.		.82				
Είμαι ευτυχισμένος/η.		.80				
Χαμογελώ πολύ στη ζωή μου.		.64				
Τα πράγματα μου πάνε καλά.		.69				
Ξέρω πως να περνάω καλά.		.56				
Χαίρομαι πολύ τη ζωή μου.		.79				
Μπορώ να κρατώ τη ψυχραιμία μου όταν συγχύζομαι.			-0.62			
Μαλώνω εύκολα με τους άλλους.			.63			
Είμαι νευρικός.			.67			
Θυμώνω εύκολα.			.84			
Αναστατώνομαι εύκολα.			.71			
Όταν θυμώνω, ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι.			.66			
Προσπαθώ να απαντώ στις δύσκολες ερωτήσεις με διαφορετικούς τρόπους.				.70		
Μπορώ να βρίσκω καλές απαντήσεις στις δύσκολες ερωτήσεις.				.78		
Μπορώ να βρίσκω πολλούς τρόπους να απαντώ σε μία δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω.				.67		
Όταν απαντώ δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκεφτώ πολλές λύσεις.				.76		
Είμαι καλός/η στην επίλυση προβλημάτων.				.64		
Είμαι καλός/η στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.					.61	
Συνήθως ξέρω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.					.75	
Μπορώ να πω πότε ένας στενός μου φίλος είναι δυστυχισμένος.					.57	
Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δεν λένε τίποτα.					.72	
Με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους.						.68
Είμαι ικανός/η να σέβομαι τους άλλους.						.65
Προσπαθώ να μη πληγώνω τα αισθήματα των άλλων.						.52
Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους.						.69
Ιδιοτιμή	4.82	3.42	3.02	2.41	1.93	1.38
Διακύμανση Συνολική 54.78%	15.56%	11.02%	9.76%	7.76%	6.23%	4.45%
Συντελεστής α	.85	.80	.76	.76	.64	.62

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 31 ερωτήσεις φόρτισαν σε έξι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 54.78% της συνολικής

διακύμανσης. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που δεν φόρτιζαν στους έξι αυτούς παράγοντες και δεν σχημάτιζαν άλλους παράγοντες, αφαιρέθηκαν.

Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .62 μέχρι .85, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά. Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.82 ονομάστηκε Ενδοπροσωπικότητα, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .85$ και φορτίσεις από .61, μέχρι .86 και ερμήνευε το 15.56% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.42 ονομάστηκε Γενική Διάθεση, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .80$ και με φορτίσεις από .56, μέχρι .82 και ερμήνευε το 11.02% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.02 ονομάστηκε Έλεγχος του Άγχους, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .76$ και με φορτίσεις από .62, μέχρι .84 και ερμήνευε το 9.76% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 2.41 ονομάστηκε Προσαρμοστικότητα, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με $\alpha = .76$ και με φορτίσεις από .64, μέχρι .78 και ερμήνευε το 7.76% της συνολικής διακύμανσης. Ο πέμπτος με ιδιοτιμή 1.93 ονομάστηκε Κοινωνική Υπευθυνότητα, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .64$ και με φορτίσεις από .57, μέχρι .75 και ερμήνευε το 6.23% της συνολικής διακύμανσης. Ο έκτος με ιδιοτιμή 1.38 ονομάστηκε Ενσυναίσθηση, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις $\alpha = .62$ και με φορτίσεις από .52, μέχρι .69 και ερμήνευε το 4.45% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 3.16).

Μία νέα μεταβλητή, η Συνολική ΚΣΝ δημιουργήθηκε από το μέσο όρο των σκορ των 5 μεταβλητών της ΚΣΝ: της Προσαρμοστικότητας, του Ελέγχου του Άγχους, της Ενδοπροσωπικότητας, της Κοινωνικής Υπευθυνότητας και της Ενσυναίσθησης.

3.3.3.2. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του SCCP-II

Για τη δομική εγκυρότητα του SCCP-II χρησιμοποιήθηκε επίσης η διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων (principal components analysis), με ορθογώνια περιστροφή των κύριων αξόνων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 16 ερωτήσεις φόρτισαν σε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 49.70% της συνολικής διακύμανσης. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που δεν φόρτιζαν στους τέσσερις αυτούς παράγοντες και δεν σχημάτιζαν άλλους παράγοντες, αφαιρέθηκαν. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .56 μέχρι .64, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Πίνακας 3.17. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του SCCP-II με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 3^η πιλοτική.

	παράγοντες			
	1	2	3	4
Οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν άλλους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες.	.76			
Οι μαθητές βοηθούν το μάθημα να βελτιωθεί.	.56			
Όταν οι μαθητές βλέπουν να πειράζουν κάποιον άλλο μαθητή, προσπαθούν να τους σταματήσουν.	.53			
Οι μαθητές συμμετέχουν για να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου.	.64			
Οι μαθητές προσπαθούν να παρηγορήσουν τους συμμαθητές τους που είναι θλιμμένοι.		.46		
Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, ακόμη και αν δεν είναι φίλοι.		.50		
Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συγχωρέσουν τους συμμαθητές τους.		.77		
Οι μαθητές ακούν ο ένας τον άλλον στις συζητήσεις στη τάξη.	.45	.45		
Ο/Η καθηγητής/τρια κάνει οτιδήποτε για να βοηθήσει τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια.	.41		.66	
Στο μάθημα μπορείς να βασιστείς στο/στη καθηγητά/τρια για την ασφάλεια των μαθητών.			.73	
Ο/Η καθηγητής/τρια είναι άδικος/η στη μεταχείριση των μαθητών.			-.60	-.31
Ο/Η καθηγητής/τρια στις σχέσεις με τους μαθητές, συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις αξίες που το σχολείο προσπαθεί να διδάξει.			.68	
Οι μαθητές μεταχειρίζονται τους συμμαθητές τους με εκτίμηση.		.46		.42
Οι μαθητές πειράζουν άλλους μαθητές.				-.74
Οι μαθητές είναι ασεβείς προς τους συμμαθητές τους.				-.72
Οι μαθητές αποφεύγουν να προσβάλλουν τους άλλους (αρνητικά, βλαβερά σχόλια).		.42		.52
Ιδιοτιμή	4,09	1,52	1,28	1,07
Διακύμανση Συνολική 49.70%	25,57%	9,48%	7,98%	6,68%
Συντελεστής α	.63	.56	.64	.61

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.09 ονομάστηκε Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους Μαθητές, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .63$ και φορτίσεις από .53, μέχρι .76 και ερμήνευε το 25.57% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.52 ονομάστηκε Φιλία, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .56$ και με φορτίσεις από .46, μέχρι .77 και ερμήνευε το 9.48% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.28 ονομάστηκε Φροντίδα από το Καθηγητή, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .54$ και με φορτίσεις από .60, μέχρι .73 και ερμήνευε το 7.98% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 1.07 ονομάστηκε Σεβασμός, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .61$ και με φορτίσεις από .42, μέχρι .74 και ερμήνευε το 6.68% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 3.17).

3.3.3.3. Συσχετίσεις

1) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV

Στον πίνακα 3.18, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εσωτερική ανάλυση συσχέτισης (bivariate correlations) του EQ-i: YV. Βρέθηκε ότι η Συνολική ΚΣΝ συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και από μέτρια μέχρι ψηλά με όλους τους παράγοντες της ΚΣΝ ($r=.45$ μέχρι $r=.64$) και θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.20$). Η προσαρμοστικότητα βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή σχέση με την Ενσυναίσθηση ($r=.23$), τη Γενική Διάθεση ($r=.22$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.12$).

Πίνακας 3.18. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV, 3^η πιλοτική.

	Συνολική ΚΣΝ	Προσαρμοστικότητα	Έλεγχος Άγχους	Ενδοπροσωπικότητα	Κοινωνική Υπευθυν.	Ενσυναίσθηση
Συνολική ΚΣΝ	1					
Προσαρμοστικ.	.50**	1				
Έλεγχος Άγχους	.42**	.04	1			
Ενδοπροσωπικ.	.63**	.08	-.01	1		
Κοιν. Υπευθυν.	.59**	.12*	.09	.24**	1	
Ενσυναίσθηση	.60**	.23**	.04	.23**	.30**	1
Γενική Διάθεση	.24**	.26**	.05	.10	.15*	.17*

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η Ενδοπροσωπικότητα είχε στατιστικά σημαντική θετική και χαμηλή σχέση με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.24$) και την Ενσυναίσθηση ($r=.20$). Η Κοινωνική Υπευθυνότητα βρέθηκε ότι σχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με την Ενσυναίσθηση ($r=.30$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.13$). Η ενσυναίσθηση σχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.12$). Ο Έλεγχος του Άγχους βρέθηκε ότι δεν σχετίζεται σημαντικά με κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες της ΚΣΝ.

2) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II

Κατά την εσωτερική ανάλυση συσχέτισης του SCCP-II, βρέθηκε ότι ο παράγοντας Φιλία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Φροντίδα του Καθηγητή, το Σεβασμό και τη Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος ($r=.34$, $r=.40$, $r=.52$). Η Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους Μαθητές σχετιζόταν στατιστικά

σημαντικά, θετικά και μέτρια με το Σεβασμό και τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.40$, $r=.37$). Τέλος, βρέθηκε ότι η Φροντίδα του Καθηγητή σχετίζεται στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με το Σεβασμό ($r=.19$).

Πίνακας 3.19. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, 3^η πιλοτική.

	Φιλία Συμμετοχή	Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	Σεβασμός
Φιλία Συμμετοχή	1		
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	.52**	1	
Σεβασμός	.40**	.40**	1
Φροντίδα Καθηγητή	.34**	.37**	.19**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$

3) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της ΚΣΝ και των παραγόντων του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ, βρέθηκε ότι η Συνολική ΚΣΝ σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Φιλία ($r=.29$), τη Διαμόρφωση Περιβάλλοντος ($r=.20$) και το Σεβασμό ($r=.19$) και καθόλου με τη Φροντίδα του Καθηγητή. Η Προσαρμοστικότητα σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Φιλία ($r=.17$) και τη Διαμόρφωση Περιβάλλοντος ($r=.16$) και καθόλου με το Σεβασμό και τη Φροντίδα του Καθηγητή. Ο Έλεγχος του Άγχους είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή συσχέτιση με τη Φιλία ($r=.15$), το Σεβασμό ($r=.18$) και τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.16$), και καθόλου σχέση με τη Διαμόρφωση Περιβάλλοντος.

Η Ενδοπροσωπικότητα βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Φιλία ($r=.11$), τη Διαμόρφωση Περιβάλλοντος ($r=.16$) και το Σεβασμό ($r=.14$) και καθόλου με τη Φροντίδα του Καθηγητή. Η Κοινωνική Υπευθυνότητα είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή συσχέτιση με τη Φιλία ($r=.29$), τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.15$) και το Σεβασμό ($r=.14$). Η Ενσυναίσθηση βρέθηκε ότι δεν σχετίζονταν με κανένα από τους παράγοντες του κλίματος της τάξης. Τέλος, η Γενική Διάθεση βρέθηκε ότι σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Φιλία ($r=.19$), τη Διαμόρφωση Περιβάλλοντος ($r=.23$) και τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.18$) και καθόλου με το Σεβασμό (πίνακας 3.20).

Πίνακας 3.20. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II, 3^η πιλοτική.

	Φιλία Συμμετοχή	Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	Σεβασμός	Φροντίδα Καθηγητή.
Συνολική ΚΣΝ	.29**	.20**	.19**	.10
Προσαρμοστικ.	.17**	.16**	.03	.07
Έλεγχος Άγχους	.15**	.08	.18**	.16**
Ενδοπροσωπικ.	.11*	.16**	.14**	-.01
Κοιν. Υπευθυν.	.29**	.09	.14**	.15**
Ενσυναίσθηση	.05	-.03	-.02	-.07
Γενική Διάθεση	.19**	.23**	.08	.18**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

4) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους στη ζωή γενικά

Στον πίνακα 3.21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της ΚΣΝ και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στους Προσανατολισμούς Στόχων στη ζωή γενικά. Βρέθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο Προσωπική Βελτίωση στη ζωή γενικά, συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.23$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.21$), τη Συνολική ΣΝ ($r=.20$), με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.15$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.12$).

Πίνακας 3.21. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ, σε Στόχους στη ζωή γενικά, 3^η πιλοτική.

	Προστασία Εγώ Καθ.	Ενίσχυση Εγώ Καθ.	Κοινωνική Αποδοχή Κ.	Προσωπική ΒελτίωσηΚ.
Συνολική ΚΣΝ	-.13*	-.03	.20**	.20**
Προσαρμοστικ.	-.18**	.10	.13*	.21**
Έλεγχος Άγχους	-.12*	-.08	.01	.06
Ενδοπροσωπικ.	.01	-.04	.20**	.12*
Κοιν Υπευθυν.	-.02	-.08	.17**	.15**
Ενσυναίσθηση	-.06	.07	.03	.05
Γενική Διάθεση	-.08	.12*	.17**	.23**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη Κοινωνική Αποδοχή στη ζωή γενικά, σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.20$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.20$), τη Γενική Διάθεση ($r=.17$) και Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.14$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στην Ενίσχυση του Εγώ συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.12$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση τέλος του καθηγητή στη Προφύλαξη του Εγώ είχε στατιστικά σημαντική, αρνητική και χαμηλή συσχέτιση με τη Προσαρμοστικότητα ($r=-.18$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.13$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.12$).

5) Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους στη ζωή γενικά

Η αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στο στόχο Προσωπική Βελτίωση στη ζωή γενικά, βρέθηκε ότι συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά-μέτρια με όλους τους παράγοντες του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού-συναισθηματικού Κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ ($r=.11$, μέχρι $r=.37$).

Πίνακας 3.22. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους στη ζωή γενικά, 3^η πιλοτική.

	Προστασία Εγώ Καθ.	Ενίσχυση Εγώ Καθ.	Κοινωνική Αποδοχή Κ.	Προσωπική ΒελτίωσηΚ.
Φιλία	-.09	-.03	.28**	.19**
Συμμετοχή				
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	-.04	.05	.25**	.30**
Σεβασμός	-.02	-.08	.09	.11*
Φροντίδα Καθηγητή	.02	-.13*	.23**	.37**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη Κοινωνική Αποδοχή συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Φιλία ($r=.20$), τη Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος ($r=.25$) και τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.23$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ προς το στόχο Ενίσχυση του Εγώ βρέθηκε ότι σχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.13$), ενώ η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στη Προστασία του Εγώ βρέθηκε ότι δεν είχε σχέση με κανέναν από τους παράγοντες του κοινωνικού-συναισθηματικού Κλίματος της τάξης.

3.3.4. Συζήτηση

Η 3^η πιλοτική έρευνα, όπως και οι προηγούμενες, έδειξε ότι το EQ-i:YV προσαρμοσμένο στην Ελληνική γλώσσα είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Από τις πιλοτικές έρευνες φάνηκε ότι διαθέτει καλή ενδοπαραγοντική δομή και αποδεκτά επίπεδα εσωτερικής συνοχής. Έδειξε επίσης ότι διαθέτει ικανοποιητική εξωτερική εγκυρότητα, καθώς είχε τις αναμενόμενες συσχετίσεις (θετικές και αρνητικές), με τους υπόλοιπους παράγοντες που συγκρίθηκε. Περιλαμβάνει 5 παράγοντες της ΚΣΝ, τη Προσαρμοστικότητα, τον Έλεγχο του Άγχους, την Ενδοπροσωπικότητα, τη Κοινωνική Υπευθυνότητα και την Ενσυναίσθηση (οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν τη μεταβλητή ‘Συνολική Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη’), και έναν 6^ο παράγοντα, τη Γενική Διάθεση.

Το SCCP-II που είναι ένα όργανο μέτρησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης και του σχολείου, προσαρμοσμένο στα Ελληνικά και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, έδειξε τους αναμενόμενους 4 παράγοντες (Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές, Φιλία, Σεβασμός και Αντίληψη για φροντίδα από το Καθηγητή), σύμφωνα με τη πρότυπη έκδοση των Lickona και Davidson (2003). Οι παράγοντες αυτοί του ερωτηματολογίου, έδειξαν καλή εσωτερική συνοχή και αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας. Πολλά όμως θέματα (15) του αρχικού ερωτηματολογίου δεν εμφάνισαν εγκυρότητα. Επίσης, δύο από τα θέματα φάνηκε ότι φόρτιζαν εξ’ ίσου σε δύο παράγοντες (βλ. πίνακα 3.7). Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η περαιτέρω βελτίωση του ερωτηματολογίου.

Οι συσχετίσεις του οργάνου με τους άλλους παράγοντες που συγκρίθηκε αν και ήταν οι αναμενόμενες, ήταν όμως σε χαμηλά επίπεδα. Το γεγονός πάντως ότι οι παράγοντες του SCCP-II έδειξαν τις αναμενόμενες συσχετίσεις με τους παράγοντες της ΚΣΝ και της ανταλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ στους προσανατολισμούς στόχων στη ζωή γενικά, θεωρείται ότι διασφαλίζει την εξωτερική εγκυρότητα του οργάνου.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II ήταν στο σύνολό τους στατιστικά σημαντικές και θετικές. Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι το περιβάλλον του μαθήματος της ΦΑ σχετίζεται σημαντικά με τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που περιγράφονται σαν Κοινωνική-Συναισθηματική νοημοσύνη.

3.3.5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των πιλοτικών ερευνών έδειξαν ότι η έκδοση αυτή του EQ-i:YV στα Ελληνικά, με 33 ερωτήσεις-θέματα που αξιολογούν 6 παράγοντες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για την αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των ελλήνων μαθητών, όσο και για τη σύγκριση των δεξιοτήτων αυτών με άλλους παράγοντες που αφορούν το μάθημα της φυσικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία. Οι παράγοντες του μαθήματος της ΦΑ που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται να επηρεάζουν αλλά και να επηρεάζονται από τις κοινωνικές-συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών είναι το αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας και υποστήριξης των μαθητών, η αντίληψη των μαθητών για το προσανατολισμό σε στόχους αλλά και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ σε στόχους, η αυτοεκτίμηση και τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στη ΦΑ, η αντίληψη τους για τις στρατηγικές μάθησης και επίλυσης συγκρούσεων, και οι στάσεις τους ως προς τα μαθήματα του σχολείου και την άσκηση.

Το SCCP-II φάνηκε ότι μπορεί με κάποιες προσαρμογές να αποτελέσει ένα έγκυρο όργανο μέτρησης ενός κλίματος φροντίδας και υποστήριξης της τάξης, για τους Έλληνες μαθητές. Η προσαρμογή του όμως στην Ελληνικά γλώσσα παρουσίασε κάποια προβλήματα και για το λόγο αυτό κρίθηκε ότι χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση. Ο παράγοντας 'Υποστήριξη και Φροντίδα από και προς τους γονείς' αποφασίστηκε να εξαιρεθεί από την Ελληνική έκδοση, καθώς οι ερωτήσεις του δεν φάνηκαν να φορτίζουν σε ένα παράγοντα. Αρκετές από τις ερωτήσεις των υπολοίπων 4 παραγόντων που δεν εμφανίστηκαν κατά τη παραγοντική ανάλυση αποφασίστηκε να τροποποιηθούν ελαφρώς (αλλαγή διατύπωσης του θέματος από αρνητική σε θετική, περισσότερο ελεύθερη μετάφραση, κ.λ.π.) και να δοκιμαστούν ξανά.

4. ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η δομική εγκυρότητα και η εσωτερική συνοχή των προσαρμοσμένων στην Ελληνική γλώσσα οργάνων μέτρησης της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ-i:YV) και του αντιλαμβανόμενου Κοινωνικού-Συναισθηματικού Κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ (SCCP-II), καθώς επίσης και όλων των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Σκοπός επίσης της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση των παραγόντων του EQ-i:YV με: 1) το αντιλαμβανόμενο Κλίμα της τάξης στο μάθημα της ΦΑ, 2) το Προσανατολισμό των Στόχων των μαθητών γενικά στη ζωή, 3) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή της ΦΑ στον Προσανατολισμό των Στόχων γενικά στη ζωή, 4) την Ικανοποίηση των μαθητών για από τη Ζωή γενικά, 5) τη γενική Αυτοεκτίμηση και τις αντιλήψεις τους ως προς το Σχολείο, τους Φίλους και τη Τιμιότητα, 6) τις αντιλαμβανόμενες στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων Σύγκρουσης με άλλους, 7) τις Στρατηγικές Μάθησης (Μεταγνώση) στο μάθημα της ΦΑ, 8) τα Συναισθήματα στη ΦΑ και 9) με τις στάσεις ως προς την Άσκηση και τη Προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου γενικά.

Η μελέτη αυτή των σχέσεων των παραγόντων του EQ-i:YV στόχευε: α) στη διερεύνηση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εξωτερικής εγκυρότητας του οργάνου και β) στη διερεύνηση των υποθέσεων σχετικών με τη σχέση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης με άλλες κοινωνικές και ψυχολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την απόδοση και τη ποιότητα ζωής των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ και στη ζωή γενικότερα. Οι ίδιες μεταβλητές ξαναμετρήθηκαν στους ίδιους μαθητές στο τέλος της χρονιάς, για να ερευνηθούν οι σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος.

4.2. Μεθοδολογία

4.2.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 800 μαθητές (363 αγόρια, 429 κορίτσια, 8 δεν δήλωσαν το φύλο τους), της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου (N=491) και της Α' και Β' τάξης Λυκείου (N=309), από σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης.

4.2.2. Όργανα μέτρησης

Emotional Quotient-Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Για την αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το

EQ-i: YV των Parker & Bar-On (2000), προσαρμοσμένο στην Ελληνική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 34 ερωτήσεις και αξιολογούσε 6 παράγοντες, τη Προσαρμοστικότητα, τον Έλεγχο του Άγχους, την Ενδοπροσωπικότητα, τη Κοινωνική Υπευθυνότητα και την Ενσυναίσθηση προς τους άλλους και τη Γενική Διάθεση. Μετά το θέμα: «Γενικά στη ζωή μου...», οι μαθητές απαντούσαν σε 4/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (4=πολύ συχνά αληθινό για μένα, 3=συχνά αληθινό για μένα, 2=σπάνια αληθινό για μένα, 1=πολύ σπάνια αληθινό για μένα), (πίνακας 4.1).

School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II). Για την αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ, χρησιμοποιήθηκε το SCCP-II των Lickona και Davidson (2003), προσαρμοσμένο στα Ελληνικά και στο μάθημα της ΦΑ. Περιελάμβανε 29 ερωτήσεις και αξιολογούσε 4 παράγοντες, την Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος της τάξης από τους μαθητές, το Σεβασμό προς τους συμμαθητές και το προσωπικό του σχολείου, τη Φιλία και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών και την αντίληψη των μαθητών για τη Φροντίδα που παρέχει ο καθηγητής της ΦΑ. Μετά το θέμα: «Στο μάθημα της φυσικής αγωγής:» οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια τύπου κλίμακα Likert (1=σχεδόν ποτέ, 2=σπάνια, 3=κάποιες φορές, 4=συχνά, 5=σχεδόν πάντα), (πίνακας 4.2).

Perceptions of Teachers' Emphasis on Goal Orientations at the Global Higher-Order Level of Generality. Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή της ΦΑ στο Προσανατολισμό σε Στόχους στη ζωή γενικά (Papaioannou, 2006). Περιελάμβανε 16 ερωτήσεις σε 4 παράγοντες, τη Προσωπική Βελτίωση, τη Προστασία του Εγώ, την Ενίσχυση του Εγώ και τη Κοινωνική αποδοχή. Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα), (πίνακας 4.3).

Goal Orientations at the Global Higher-Order Level of Generality. Χρησιμοποιήθηκε για το Προσανατολισμό των Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά (Papaioannou, 2006). Περιελάμβανε 15 ερωτήσεις και 3 παράγοντες, τη Προσωπική Βελτίωση, τη Προστασία του Εγώ και την Ενίσχυση του Εγώ. Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα), (πίνακας 4.3).

Conflict Style Dimensions Scale (CSD). Το ερωτηματολόγιο της Ting- Toomey (1994), προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Δοξάκη και Παπαϊωάννου (Δοξάκης, 2005). Χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες 'Ευγενική Προσέγγιση', 'Επιθετική

Συμπεριφορά', 'Συναισθηματική Επιρροή' και 'Ανοχή' για την αξιολόγηση της αντίληψης των μαθητών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση συγκρούσεων με άλλους. Περιελάμβανε 23 ερωτήσεις και 4 παράγοντες. Μετά το γενικό θέμα: "Σε αντιπαράθεση με άλλο άτομο...", ακολουθούσαν οι απαντήσεις που δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=ουδέτερο, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα) (πίνακας 4.5).

Positive And Negative Affect Schedule (PANAS). Για την αξιολόγηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ, χρησιμοποιήθηκε το PANAS (Watson, 1988), προσαρμοσμένο στη ΦΑ με 20 ερωτήσεις και με 2 παράγοντες, τα Θετικά Συναισθήματα και τα Αρνητικά Συναισθήματα. Μετά το θέμα: «Γενικά στη φυσική αγωγή νοιώθεις κατά αυτόν τον τρόπο», οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=εξαιρετικά, 4=αρκετά πολύ, 3=μέτρια, 2=λίγο, 1=ελάχιστα ή καθόλου) (πίνακας 4.9).

Ερωτηματολόγιο Μεταγνώσης στη Φυσική Αγωγή (EMΦΑ). Για τη αξιολόγηση των στρατηγικών Μεταγνώσης στο μάθημα της ΦΑ, χρησιμοποιήθηκε το EMΦΑ, (Theodosiou & Papaioannou 2006). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 9 παράγοντες, τη δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση, την επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών μάθησης, τη διαχείριση πληροφοριών, το σχεδιασμό, τις στρατηγικές παρακολούθησης προβλημάτων κατά τη μάθηση, την αυτό-παρακολούθηση, την αξιολόγηση και τη νοερή απεικόνιση. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν 9 ερωτήσεις, μία ερώτηση (η καλύτερα φορτιζόμενη) από κάθε παράγοντα. Μετά το γενικό θέμα: «στο μάθημα της φυσικής αγωγής...», οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντα) (πίνακας 4.8).

Ικανοποίηση από τη Ζωή. Το ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε την Ικανοποίηση των μαθητών από τη Ζωή γενικά, αναπτύχθηκε από τους Grob, Little, Wanner & Wearing (1996) και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τον Παπαϊωάννου και τους συνεργάτες (Papaioannou et al. 2002). Περιελάμβανε 8 ερωτήσεις που ανήκαν σε ένα παράγοντα. Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα), (πίνακας 4.6).

Self Description Questionnaire II (SDQ II). Για την αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το SDQ II των Marsh, Parker και Barnes (1985), προσαρμοσμένο στα Ελληνικά από τους Παπαϊωάννου και συνεργάτες

(Papaioannou et al. 2002). Αποτελούνταν από 25 ερωτήσεις που ανήκαν σε 4 παράγοντες, τη Γενική Αυτοεκτίμηση και την αντίληψη για την ικανότητα στο Σχολείο, τους Φίλους και τη Τιμιότητα. Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα), (πίνακας 4.6).

Για τη αξιολόγηση της συμπεριφοράς ως προς την άσκηση χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτήσεις με κλίμακα από το 1 μέχρι το 6 που μετρούσαν πόσες φορές γυμνάστηκαν έντονα οι μαθητές κατά το τελευταίο μήνα και κατά τους τελευταίους 2 μήνες. Για τη προετοιμασία στα μαθήματα, χρησιμοποιήθηκαν επίσης 2 ερωτήσεις με κλίμακα από το 1 μέχρι το 6 που μετρούσαν πόσες φορές προετοιμάστηκαν πλήρως οι μαθητές στα μαθήματά τους το τελευταίο μήνα και το τελευταίο χρόνο.

4.2.3. Διαδικασία

Η πρώτη φάση της έρευνας έγινε κατά τη χρονική περίοδο 30/10/06 – 20/11/06, και περιελάμβανε 11 σχολεία, 6 Γυμνάσια και 5 Λύκεια από τη πόλη και το νομό της Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους μαθητές στη τάξη, στην ώρα του μαθήματος της ΦΑ, παρουσία του ίδιου του ερευνητή, ο οποίος έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις όταν χρειαζόταν. Όλες οι σχετικές άδειες για την έρευνα από το Υπουργείο Παιδείας, τους διευθυντές των σχολείων και των καθηγητών είχαν προηγουμένως εξασφαλιστεί. Οι μαθητές ενημερώθηκαν εξ αρχής ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και προαιρετικό.

4.2.4. Στατιστική διαδικασία

Για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) κύριων αξόνων (principal components), με περιστροφή των αξόνων, και για την εσωτερική συνοχή τους ο συντελεστής Cronbach α (Reliability Analysis). Για τη διερεύνηση συσχέτισης τόσο μεταξύ των παραγόντων του κάθε ερωτηματολογίου, όσο και μεταξύ των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Συσχέτισης (Bivariate Correlation Analysis).

4.3. Αποτελέσματα

Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις

4.3.1. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του EQ-i:YV

Για τη δομική εγκυρότητα του EQ-i:YV χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) κύριων αξόνων (principal components), με περιστροφή των αξόνων. Χρησιμοποιήθηκε δε η ορθογώνια περιστροφή των κύριων αξόνων (varimax rotation), καθώς οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου ήταν στατιστικά χαμηλές ($r < .30$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 33 ερωτήσεις φόρτισαν σε έξι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 54.40% της συνολικής διακύμανσης. Μία ερώτηση «Προσπαθώ να μη πληγώνω τα αισθήματα των άλλων», δεν φόρτισε σε κανένα παράγοντα και αφαιρέθηκε. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .66 μέχρι .87, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 5.94 ονομάστηκε Ενδοπροσωπικότητα, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .87$ και φορτίσεις από .61, μέχρι .86 και ερμήνευε το 17.99% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3,56 ονομάστηκε Γενική Διάθεση, αποτελείτο από 7 ερωτήσεις με $\alpha = .81$ και με φορτίσεις από .59, μέχρι .80 και ερμήνευε το 10.79% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.78 ονομάστηκε Προσαρμοστικότητα, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .79$ και με φορτίσεις από .60, μέχρι .79 και ερμήνευε το 8.38% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 2.45 ονομάστηκε Έλεγχος του Άγχους, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .79$ και με φορτίσεις από .58, μέχρι .81 και ερμήνευε το 7.42% της συνολικής διακύμανσης. Ο πέμπτος με ιδιοτιμή 2.09 ονομάστηκε Ενσυναίσθηση, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .68$ και με φορτίσεις από .57, μέχρι .73 και ερμήνευε το 6.35% της συνολικής διακύμανσης. Ο έκτος με ιδιοτιμή 1.15 ονομάστηκε Κοινωνική Υπευθυνότητα, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .66$ και με φορτίσεις από .55, μέχρι .74 και ερμήνευε το 3.48% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.1. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του EQ-i: YV με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
Είμαι καλός/η στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.					.57	.39
Συνήθως ξέρω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.					.73	
Μπορώ να πω πότε ένας στενός μου φίλος είναι δυστυχισμένος.					.64	
Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι αν δεν λένε τίποτα.					.69	
Με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους.					.40	.55
Είμαι ικανός/η να σέβομαι τους άλλους.						.59
Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους.						.63
Αισθάνομαι άσχημα όταν πληγώνονται τα αισθήματα των άλλων.						.74
Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για το πώς αισθάνομαι.	.77					
Εύκολα μπορώ να συζητώ για τα αισθήματά μου.	.84					
Όταν το χρειάζομαι αποκαλύπτω και τα βαθύτερα αισθήματά μου.	.61					
Εύκολα μπορώ να περιγράψω τα αισθήματά μου.	.77					
Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πως αισθάνομαι.	.86					
Δεν έχω πρόβλημα να μιλάω στους άλλους για τα αισθήματά μου.	.81					
Μπορώ να κρατώ τη ψυχραιμία μου όταν συγχύζομαι.					-.58	.34
Μαλώνω εύκολα με τους άλλους.					.69	
Είμαι νευρικός.					.70	
Θυμώνω εύκολα.					.81	
Αναστατώνομαι εύκολα.					.68	
Όταν θυμώνω, ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι.					.75	
Προσπαθώ να απαντώ στις δύσκολες ερωτήσεις με διαφορετικούς τρόπους.			.67			
Μπορώ να βρίσκω καλές απαντήσεις στις δύσκολες ερωτήσεις.			.78			
Μπορώ να βρίσκω πολλούς τρόπους να απαντώ σε μία δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω.			.79			
Όταν απαντώ δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκεφτώ πολλές λύσεις.			.74			
Είμαι καλός/η στην επίλυση προβλημάτων.			.61			
Ακόμα κι αν τα προβλήματα είναι δύσκολα, ψάχνω για λύσεις και δεν τα παρατώ.			.60			
Είμαι χαρούμενος.		.68				
Είμαι ευτυχισμένος/η.		.77				
Χαμογελώ πολύ στη ζωή μου.		.65				
Τα πράγματα μου πάνε καλά.		.64				
Ξέρω πως να περνάω καλά.		.58				
Χαίρομαι πολύ τη ζωή μου.		.80				
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.		.59				
Ιδιορτιμιά	5.94	3.56	2.78	2.45	2.09	1.15
Διακύμανση Συνολική 54.40%	17.99%	10.79%	8.38%	7.42%	6.35%	3.48%
Συντελεστής α	.87	.81	.79	.79	.68	.66

4.3.2. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του SCCP-II

Πίνακας 4.2. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του SCCP-II με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες			
	1	2	3	4
Όταν οι μαθητές βλέπουν να γίνεται φασαρία, προσπαθούν να επαναφέρουν τα πράγματα σε τάξη.			.36	.43
Οι μαθητές νοιάζονται για την ιδιοκτησία του σχολείου (όπως θρανία, τοίχοι, τουαλέτες, αυλή).				.46
Οι μαθητές βοηθούν το μάθημα να βελτιωθεί.				.62
Οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν άλλους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες.				.72
Οι μαθητές προσπαθούν να βοηθήσουν άλλους μαθητές που τους κοροϊδεύουν.	.49			
Οι μαθητές μοιράζονται ότι έχουν με τους άλλους.	.59			
Οι μαθητές συμμετέχουν για να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων του μαθήματος.	.31			
Οι μαθητές συνεργάζονται μ' αυτούς που είναι διαφορετικοί (π.χ. έχουν διαφορετική υπηκοότητα, θρησκεία, ή κουλτούρα).	.59			
Οι μαθητές προσπαθούν να παρηγορήσουν τους συμμαθητές τους που είναι θλιμμένοι.	.59			
Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, ακόμη και όταν δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους.	.68			
Οι μαθητές δουλεύουν καλά μεταξύ τους.	.48			.33
Οι μαθητές βοηθούν τους καινούριους μαθητές να αισθάνονται αποδεκτοί.	.59			
Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συγχωρέσουν τους συμμαθητές τους.	.55			
Οι μαθητές μεταχειρίζονται τους συμμαθητές τους με εκτίμηση.	.52			
Οι μαθητές πειράζουν άλλους μαθητές.			-.62	
Οι μαθητές λύνουν τις διαφορές τους χωρίς μαλώματα, προσβολές ή απειλές.			.61	
Οι μαθητές είναι ασεβείς προς τους συμμαθητές τους.			-.65	
Οι μαθητές αποφεύγουν να προσβάλλουν τους άλλους (αρνητικά, βλαβερά σχόλια).			.62	
Ο/Η καθηγητής/τρια δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να του μιλήσουν για τα προβλήματα που τους απασχολούν.		.57		
Ο/Η καθηγητής/τρια κάνει οτιδήποτε για να βοηθήσει τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια.		.76		
Στο μάθημα μπορείς να βασιστείς στο/στη καθηγητή/τρια για την ασφάλεια των μαθητών.		.58		
Ο/Η καθηγητής/τρια είναι δίκαιος/η στη μεταχείριση των μαθητών.		.70		
Ο/Η καθηγητής/τρια στις σχέσεις με τους μαθητές, συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις αξίες που το σχολείο προσπαθεί να διδάξει.		.69		
Ο/Η καθηγητής/τρια προσπαθεί να βρίσκει τους γονείς για να βοηθήσουν μαζί τους μαθητές.		.61		
Ιδιοτιμή	5.66	2.17	1.37	1.11
Διακύμανση Συνολική 42.94%	23.58%	9.02%	5.72%	4.62%
Συντελεστής a	.79	.74	.61	.57

Για τη δομική εγκυρότητα του SCCP-II χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (principal

components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 24 ερωτήσεις φόρτισαν σε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 42.94% της συνολικής διακύμανσης. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που δεν φόρτιζαν στους έξι αυτούς παράγοντες και δεν σχημάτιζαν άλλους παράγοντες, αφαιρέθηκαν. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .57 μέχρι .79, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 5.66 ονομάστηκε Φιλία, αποτελείτο από 10 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=.79$ και φορτίσεις από .48 μέχρι .68 και ερμήνευε το 23.58% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.17 ονομάστηκε Φροντίδα από το Καθηγητή, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha=.74$ και με φορτίσεις από .57 μέχρι .76 και ερμήνευε το 9.02% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.37 ονομάστηκε Σεβασμός, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha=.61$ και με φορτίσεις από .61 μέχρι .65 και ερμήνευε το 5.72% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 1.11 ονομάστηκε Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από του Μαθητές, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha=.57$ και με φορτίσεις από .43 μέχρι .72 και ερμήνευε το 4.62% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 4.2).

4.3.3. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στο Προσανατολισμό των Στόχων στη ζωή γενικά.

Για τη δομική εγκυρότητα του οργάνου που αξιολογούσε την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο Προσανατολισμό των Στόχων στη ζωή γενικά, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (principal components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 16 ερωτήσεις φόρτισαν σε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 55.57% της συνολικής διακύμανσης. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .61 μέχρι .79, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.36 ονομάστηκε Προσωπική Βελτίωση από το Καθηγητή, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=.75$ και φορτίσεις από .78 μέχρι .79 και ερμήνευε το 21.02% της συνολικής διακύμανσης. Ο

δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.89 ονομάστηκε Προστασία του Εγώ από το Καθηγητή, αποτελείται από 4 ερωτήσεις με $\alpha=.61$ και με φορτίσεις από .63 μέχρι .79 και ερμήνευε το 18.07% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.44 ονομάστηκε Ενίσχυση του Εγώ από το Καθηγητή, αποτελείται από 4 ερωτήσεις με $\alpha=.66$ και με φορτίσεις από .55 μέχρι .74 και ερμήνευε το 8.97% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος με ιδιοτιμή 1.20 ονομάστηκε Κοινωνική Αποδοχή από το Καθηγητή, αποτελείται από 4 ερωτήσεις με $\alpha=.79$ και με φορτίσεις από .45 μέχρι .79 και ερμήνευε το 7.52% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 4.3).

Πίνακας 4.3. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ στο Προσανατολισμό των στόχων στη ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση..

	παράγοντες			
	1	2	3	4
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους		.79		
Συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους		.77		
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν άσχημα		.78		
Με κάνει να φοβάμαι την κριτική των άλλων και να προφυλάσσομαι από αυτή		.63		
Είναι απόλυτα ικανοποιημένος/η όταν οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ότι είμαι καλύτερος/η από τους άλλους			.55	
Μ' επαινεί όταν προσπαθώ να φαίνομαι σπουδαιότερος/η από τους άλλους			.59	
Θέλει να φαίνομαι καλύτερος/η από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής			.70	
Ενθουσιάζεται με την ιδέα ότι μπορεί να φανώ καλύτερος από τους άλλους			.74	
Είναι πολύ ευχαριστημένος/η όταν προσπαθώ να κάνω τους άλλους να μ' αγαπούν				.72
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μ' αγαπούν				.79
Του/της αρέσει να κάνω οτιδήποτε για να μ' αγαπούν οι άλλοι			.37	.62
Νοιώθει υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν			.46	.45
Με βοηθάει να βελτιώνομαι σε τομείς που υστερώ	.79			
Με βοηθάει να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνομαι	.79			
Με βοηθάει να βελτιώνομαι παντού	.78			
Με βοηθάει να μάθω πώς να βελτιώνω τον εαυτό μου	.78			
Ιδιοτιμή	3.36	2.89	1.44	1.20
Διακύμανση Συνολική 55.57%	21.02%	18.07%	8.97%	7.52
Συντελεστής α	.75	.61	.66	.79

4.3.4. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση του Προσανατολισμού των

Στόχων των Μαθητών στη ζωή γενικά.

Για τη δομική εγκυρότητα του οργάνου αξιολόγησης του Προσανατολισμού των Στόχων των Μαθητών στη ζωή γενικά, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων

(principal components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 15 ερωτήσεις φόρτισαν σε 3 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 58.40% της συνολικής διακύμανσης. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .75 μέχρι .86, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Πίνακας 4.4. Ανάλυση κυρίων παραγόντων του Προσανατολισμού των στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες		
	1	2	3
Συχνά ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους	.81		
Συχνά ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους	.85		
Συχνά ανησυχώ με την πιθανότητα να με χαρακτηρίσουν άσχημα	.81		
Είμαι άνθρωπος που φοβάται τα αρνητικά σχόλια των άλλων	.74		
Με απασχολεί πολύ το πώς με βλέπουν οι άλλοι και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ	.80		
Αγωνίζομαι να αποδείξω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους		.75	
Η σκέψη ότι θα φανώ σπουδαιότερος από τους άλλους με κάνει να προσπαθώ		.62	
Αρχή μου είναι να αποδεικνύω ότι είμαι κάτι ανώτερο από τους άλλους		.77	
Θέλω να φαίνομαι καλύτερος από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής		.80	
Μ' ενθουσιάζει η ιδέα ότι θα φανώ καλύτερος από τους άλλους		.76	
Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι σε ότι υστερώ			.74
Χαίρομαι περισσότερο όταν βελτιώνομαι σε κάτι που δεν ήμουν και τόσο καλός			.69
Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι συνεχώς			.75
Μια από τις αρχές μου είναι να κάνω πάντα τη μεγαλύτερη προσπάθεια			.70
Δεν θα πάψω ποτέ να προσπαθώ να γίνωμαι όλο και καλύτερος			.68
	3.98	2.57	2.21
Διακύμανση Συνολική 58.40%	26.56%	17.13%	14.71%
Συντελεστής α	.86	.80	.75

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.98 ονομάστηκε Προστασία του Εγώ στη ζωή γενικά, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .86$ και φορτίσεις από .74 μέχρι .85 και ερμήνευε το 26.56% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.57 ονομάστηκε Ενίσχυση του Εγώ στη ζωή γενικά, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με $\alpha = .80$ και με φορτίσεις από .62 μέχρι .80 και ερμήνευε το 17.13% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.21 ονομάστηκε Προσωπική Βελτίωση στη ζωή γενικά, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με

$\alpha=.75$ και με φορτίσεις από $.68$ μέχρι $.75$ και ερμήνευε το 14.71% της συνολικής διακύμανσης. (πίνακας 4.4).

4.3.5. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της αντίληψης των μαθητών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης Σύγκρουσης με άλλους.

Για τη δομική εγκυρότητα της αντίληψης των μαθητών για πιθανή αντίδρασή τους σε καταστάσεις Σύγκρουσης με άλλους χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (principal components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 23 ερωτήσεις φόρτισαν σε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 50.81% της συνολικής διακύμανσης. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από $.71$ μέχρι $.81$, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 5.30 ονομάστηκε Ευγενική Προσέγγιση, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=.77$ και φορτίσεις από $.53$ μέχρι $.80$ και ερμήνευε το 23.04% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.80 ονομάστηκε Ανοχή για αποφυγή σύγκρουσης, αποτελείτο από 7 ερωτήσεις με $\alpha=.77$ και με φορτίσεις από $.50$ μέχρι $.73$ και ερμήνευε το 12.18% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2,41 ονομάστηκε Επιθετικότητα, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με $\alpha=.81$ και με φορτίσεις από $.56$ μέχρι $.79$ και ερμήνευε το 10.46% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1,18 ονομάστηκε Συναισθηματική Επιρροή, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με $\alpha=.71$ και με φορτίσεις από $.42$ μέχρι $.77$ και ερμήνευε το 5.13% της συνολικής διακύμανσης. (πίνακας 4.5).

Πίνακας 4.5. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της αντίληψης για τις στρατηγικές αντιμετώπισης Σύγκρουσης με άλλους, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες			
	1	2	3	4
Θα άντεχα συνήθως τη δυσαρέσκειά μου σιωπώντας		.68		
Δεν θα έλεγα τίποτα και θα περίμενα να γίνουν τα πράγματα καλύτερα		.73		
Γενικά θα παρέμενα σιωπηλός και θα περίμενα να βελτιωθούν τα πράγματα		.71		
Γενικά "θα χαμογελούσα και θα το ανεχόμουν" όταν το άλλο πρόσωπο θα έκανε κάτι που δεν θα μου άρεσε		.60		
Γενικά θα υπόμενα τις ενέργειες του άλλου προσώπου που δεν μου άρεσαν		.59		
Δεν θα έλεγα τίποτα και θα αντιμετώπιζα την κατάσταση υιοθετώντας τη στρατηγική του συγχωρώ και ξεχνώ		.64		
Θα ήμουν υπομονετικός και θα ήλπιζα ότι το άλλο πρόσωπο θα άλλαζε τη συμπεριφορά του/της	.40	.50		
Θα προσπαθούσα να λύσω τα προβλήματά μας συζητώντας με ήρεμο και ευγενικό τρόπο	.64			
Θα παρουσίαζα ευγενικά τη θέση τη δική μου και του άλλου προσώπου, και θα πρότεινα να βρούμε λύση	.73			
Θα εξηγούσα ευγενικά τα σημεία στα οποία διαφέραμε, και θα πρότεινα να βρούμε λύση	.78			
Θα εξηγούσα ευγενικά στο άλλο πρόσωπο το πρόβλημα, και θα πρότεινα να το λύσουμε	.80			
Θα έλεγα στο άλλο πρόσωπο τι με ενοχλούσε και θα ζητούσα τις απόψεις του/της σχετικά με το θέμα	.65			
Θα μιλούσα ανοιχτά και ειλικρινά για τις διαφορές μας	.53			
Θα έλεγα άσχημα πράγματα για το άλλο πρόσωπο σε άλλους ανθρώπους			.66	
Στο θυμό μου, θα έλεγα πράγματα για να βλάψω την υπόληψη του άλλου προσώπου			.76	
Στο θυμό μου, θα αρνιόμουν οργισμένα ν' ακούσω οποιαδήποτε εξήγηση			.56	
Θα άφηνα συνήθως το θυμό μου να ξεσπάσει σε μια κατάσταση σύγκρουσης			.57	.39
Στο θυμό μου θα έλεγα και θα έκανα πράγματα για να κάνω το άλλο πρόσωπο να αισθανθεί άσχημα			.79	
Θα καθόριζα τι πρέπει να κάνω σε κατάσταση σύγκρουσης με βάση τα συναισθήματά μου				.42
Θα αντιδρούσα ανάλογα με τα συναισθήματα που θα μου δημιουργούσε το άλλο πρόσωπο				.65
Θα ενεργούσα ανάλογα με τα συναισθήματά μου εκείνη την ώρα				.73
Στην κατάσταση της σύγκρουσης θα ακολουθούσα αυτό που λέει η καρδιά μου				.77
Οι συμπεριφορές σύγκρουσής μου θα καθοριζόταν από τα συναισθήματά μου				.74
Ιδιοτιμή	5.30	2.80	2.41	1.18
Διακύμανση Συνολική 50.81%	23.04%	12.18%	10.46%	5.13%
Συντελεστής α	.77	.77	.81	.71

4.3.6. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Αυτοεκτίμησης για τους Φίλους τη Τιμιότητα και το Σχολείο, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η μέτρηση.

Για τη δομική εγκυρότητα της Γενικής Αυτοεκτίμησης και της αντίληψης για τους Φίλους τη Τιμιότητα και το Σχολείο, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (principal components analysis).

Πίνακας 4.6. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της Γενικής Αυτοεκτίμησης, της Αυτοεκτίμησης για τους Φίλους τη Τιμιότητα και το Σχολείο, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες			
	1	2	3	4
Γενικά, έχω πολλά για τα οποία νοιώθω καλά με τον εαυτό μου			.46	
Γενικά, στα περισσότερα πράγματα είμαι καλός			.59	
Γενικά, ότι κάνω πάει καλά			.67	
Γενικά, σ' ότι κάνω μπορώ να είμαι καλύτερος/η από τους περισσότερους ανθρώπους			.63	
Γενικά, σ' ότι προσπαθήσω μπορώ να το κάνω καλά	.37		.37	
Γενικά, απ' όλες τις απόψεις είμαι καλός			.64	
Πολλά παιδιά του φύλου μου με κάνουν παρέα	.74			
Έχω καλούς/ές φίλους/ες με άτομα του φύλου μου	.68			
Κάνω φίλους εύκολα με άτομα του φύλου μου	.70			
Έχω πολλούς φίλους/ες του φύλου μου	.77			
Μ' αρέσει να είμαι με φίλους/ες του φύλου μου	.59			
Είμαι ειλικρινής				.65
Δε λέω ποτέ ψέματα ακόμη κι αν είναι να έχω μελετάδες				.77
Λέω πάντα την αλήθεια				.78
Η ειλικρίνεια είναι πολύ σημαντικό πράγμα	.34			.56
Όταν δίνω μια υπόσχεση την κρατώ	.35			.51
Στα περισσότερα μαθήματα οι άλλοι ζητάν τη βοήθειά μου		.39	.37	
Είμαι πολύ καλός/ή στα μαθήματα για να περάσω σε σχολή με υψηλές βάσεις		.71		
Μπορώ να είμαι ένας από τους καλύτερους μαθητές του έτους μου		.60		
Στα περισσότερα μαθήματα μαθαίνω εύκολα		.55	.32	
Στα περισσότερα μαθήματα οι επιδόσεις μου σε τεστ/εξετάσεις είναι καλές		.76		
Έχω πρόβλημα με τα περισσότερα μαθήματα		-.64		
Στα περισσότερα μαθήματα είμαι καλός/ή		.73		
Ιδιοτιμή	5.81	2.47	1.78	1.59
Διακύμανση Συνολική 48.58%	24.21%	10.36%	7.41%	6.61%
Συντελεστής a	.70	.77	.70	.70

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι 23 ερωτήσεις φόρτισαν σε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 48.58% της συνολικής διακύμανσης. Δύο ερωτήσεις δεν φόρτισαν σε κανένα από τους παράγοντες και

αφαιρέθηκαν. Επίσης, δύο από τις ερωτήσεις φόρτισαν σε δύο παράγοντες εξ' ίσου. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .70 μέχρι .77, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 5.81 ονομάστηκε Αντίληψη προς τους Φίλους, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=.70$ και φορτίσεις από .59 μέχρι .77 και ερμήνευε το 24.21% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.47 ονομάστηκε Αντίληψη προς το Σχολείο, αποτελείτο από 7 ερωτήσεις με $\alpha=.77$ και με φορτίσεις από .39 μέχρι .76 και ερμήνευε το 10.36% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1,78 ονομάστηκε Γενική Αυτοεκτίμηση, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha=.70$ και με φορτίσεις από .46 μέχρι .67 και ερμήνευε το 7.41% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.59 ονομάστηκε Τιμιότητα, αποτελείτο από 5 ερωτήσεις με $\alpha=.70$ και με φορτίσεις από .51 μέχρι .78 και ερμήνευε το 6.61% της συνολικής διακύμανσης. (πίνακας 4.6).

4.3.7. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση της Ικανοποίησης των μαθητών από τη Ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η μέτρηση.

Πίνακας 4.7. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της Αντίληψης για τη Ζωή γενικά, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες 1
Το μέλλον μου φαίνεται καλό	.64
Διασκεδάζω τη ζωή πιο πολύ από ότι κάνουν οι περισσότεροι άνθρωποι	.67
Είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που πραγματοποιούνται τα σχέδια της ζωής μου	.69
Τα βγάζω πέρα καλά με τα πράγματα στη ζωή μου που δεν μπορούν ν' αλλάξουν	.60
Οτιδήποτε κι αν συμβαίνει, μπορώ να δω την φωτεινή πλευρά	.56
Διασκεδάζω που ζω	.70
Η ζωή μου φαίνεται γεμάτη σημασία σε μένα	.69
Η ζωή μου είναι στο σωστό δρόμο	.62
Ιδιοτιμή	3.35
Διακύμανση	41.90%
Συντελεστής α	.80

Για τη δομική εγκυρότητα της Ικανοποίησης των μαθητών από τη Ζωή γενικά, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια

περιστροφή των αξόνων (principal components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 8 ερωτήσεις φόρτισαν σε 1 παράγοντα με ιδιοτιμή 3.35 που ερμήνευε το 41.91% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις κυμαίνονταν από .56 μέχρι .70 και ο συντελεστής αξιοπιστίας α ήταν .80, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά (πίνακας 4.7).

4.3.8. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των Στρατηγικών Μάθησης (Μεταγνώσης) στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η μέτρηση.

Για τη δομική εγκυρότητα των Στρατηγικών Μάθησης στο μάθημα της ΦΑ, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (principal components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 9 ερωτήσεις φόρτισαν σε 1 παράγοντα με ιδιοτιμή 3.60 που ερμήνευε το 40.00% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις κυμαίνονταν από .55 μέχρι .72 και ο συντελεστής αξιοπιστίας α ήταν .81, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά (πίνακας 4.8).

Πίνακας 4.8. Ανάλυση κυρίων παραγόντων της Μεταγνώσης στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες 1
καταλαβαίνω ποιες ασκήσεις μπορώ να εκτελέσω σωστά	.56
πριν εκτελέσω μια άσκηση φαντάζομαι τον εαυτό μου να την εκτελεί	.65
καθώς μαθαίνω νέες ασκήσεις ελέγχω εάν πραγματικά τα πάω καλά	.72
σκέφτομαι εάν τα παιχνίδια που παίζω είναι παρόμοια με κάποια άλλα	.55
όταν θέλω να βελτιωθώ σε ένα παιχνίδι εφαρμόζω μια στρατηγική μάθησης	.64
όταν μπερδεύομαι σταματάω για να ξαναδώ το όλο πράγμα από την αρχή	.57
καθορίζω τι ακριβώς πρέπει να μάθω	.68
έχω ξεκάθαρη εικόνα για το πώς να εφαρμόσω μια μέθοδο μάθησης που διδάχθηκα	.70
αφού μάθω μια άσκηση συγκρίνω τον τρόπο που την έμαθα με άλλους τρόπους	.59
Ιδιοτιμή	3.60
Διακύμανση	40.00%
Συντελεστής α	.81

4.3.9. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των Συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η μέτρηση.

Για τη δομική εγκυρότητα των Συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων, με ορθογώνια

περιστροφή των αξόνων (principal components analysis). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι 20 ερωτήσεις φόρτισαν σε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 και ερμήνευαν το 51.63% της συνολικής διακύμανσης. Δύο από τις ερωτήσεις φόρτισαν σε δύο παράγοντες εξ' ίσου. Κατόπιν, έγινε ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach α) για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα. Ο συντελεστής α για όλους τους παράγοντες κυμαίνονταν από .65 μέχρι .77, επίπεδα τα οποία θεωρούνται αποδεκτά.

Πίνακας 4.9. Ανάλυση κυρίων παραγόντων των Συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ, με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, 1^η φάση.

	παράγοντες			
	1	2	3	4
Ενδιαφερόμενος	.76			
Συναρπασμένος	.77			
Δυνατός	.54		.37	
Ενθουσιώδης	.73			
Εμπνευσμένος	.46		.42	
Δραστήριος	.53			
Περήφανος	.46		.52	
Ξύπνιος			.71	
Αποφασισμένος	.33		.69	
Προσεκτικός			.64	
Λυπημένος	-.40	.54		
Αναστατωμένος		.63		
Ένοχος		.63		
Τρομαγμένος		.78		
Ντροπιασμένος		.64		
Φοβισμένος		.75		
Εχθρικός				.70
Ευερέθιστος		.34		.33
Εκνευρισμένος				.81
Νευρικός				.77
Ιδιοτιμή	4.32	3.65	1.28	1.08
Διακύμανση	21.62%	18.23%	6.40%	5.39%
Συντελεστής α	.77	.74	.65	.69

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.32 ονομάστηκε Θετικά-Χαρούμενα Συναισθήματα, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .77$ και φορτίσεις από .46 μέχρι .77 και ερμήνευε το 21.62% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.65 ονομάστηκε Αρνητικά-Παθητικά Συναισθήματα, αποτελείτο από 6 ερωτήσεις με $\alpha = .74$ και με φορτίσεις από .54 μέχρι .78 και ερμήνευε το 18.23% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.28 ονομάστηκε Θετικά-Δημιουργικά Συναισθήματα, αποτελείτο από 4 ερωτήσεις με $\alpha = .65$ και με φορτίσεις από .56 μέχρι .79 και ερμήνευε το 6.40% της

συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.08 ονομάστηκε Αρνητικά-Επιθετικά Συναισθήματα, αποτελείται από 5 ερωτήσεις με $\alpha=.69$ και με φορτίσεις από .33 μέχρι .81 και ερμήνευε το 5.39% της συνολικής διακύμανσης. (πίνακας 4.9).

4.4. Συσχετίσεις

4.4.1. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV

Κατά την εσωτερική ανάλυση συσχέτισης (bivariate correlations) του EQ-i: YV, βρέθηκε ότι η Προσαρμοστικότητα συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.25$), την Ενσυναίσθηση ($r=.27$), τη Γενική Διάθεση ($r=.27$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.12$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.10$). Ο Έλεγχος του Άγχους βρέθηκε ότι συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.22$), τη Γενική Διάθεση ($r=.19$), ενώ βρέθηκε ότι δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την Ενδοπροσωπικότητα και την Ενσυναίσθηση. Η Ενδοπροσωπικότητα βρέθηκε ότι συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.23$), την Ενσυναίσθηση ($r=.21$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.22$).

Πίνακας 4.10. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV, 1^η φάση.

	Συνολική ΚΣΝ	Προσαρμ.	Έλεγχος Άγχους	Ενδοπροσ.	Κοινων. Υπευθυν.	Ενσυναίσθ.
Συνολική ΚΣΝ	1					
Προσαρμοστ.	.57**	1				
Έλεγχος Άγχους	.47**	.12**	1			
Ενδοπροσωπ.	.58**	.10**	-.01	1		
Κοιν. Υπευθυν	.72**	.25**	.22**	.23**	1	
Ενσυναίσθηση	.64**	.27**	.01	.21**	.48**	1
Γεν. Διάθεση	.39**	.27**	.19**	.22**	.25**	.21**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η Κοινωνική Υπευθυνότητα συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με την Ενσυναίσθηση ($r=.48$) και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.25$). Η Συνολική ΚΣΝ βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική και ψηλή σχέση με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.72$) και την Ενσυναίσθηση ($r=.64$) και θετική και μέτρια με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.57$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.47$), την

Ενδοπροσωπικότητα ($r=.58$), και τη Γενική Διάθεση ($r=.39$). Η Γενική Διάθεση τέλος, σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με την Ενσυναίσθηση ($r=.21$), (πίνακας 4.10).

4.4.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II

Κατά την εσωτερική ανάλυση συσχέτισης του SCCP-II, βρέθηκε ότι η Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με το Σεβασμό ($r=.45$) και τη Φιλία ($r=.48$) και θετικά και χαμηλά με τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.27$). Ο Σεβασμός βρέθηκε ότι συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Φιλία ($r=.47$) και θετικά και χαμηλά με τη Φροντίδα του Καθηγητή ($r=.15$). Τέλος, η Φροντίδα από το Καθηγητή της ΦΑ βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, θετική και μέτρια σχέση με τη Φιλία ($r=.38$), (πίνακας 4.11).

Πίνακας 4.11. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, 1^η φάση.

	Φροντίδα Καθηγητή	Φιλία	Σεβασμός
Φροντίδα Καθηγητή	1		
Φιλία	.38**	1	
Σεβασμός	.15**	.47**	1
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	.27**	.48**	.45**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

4.4.3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και του SCCP-II, βρέθηκε ότι η Φιλία συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.30$), την Ενσυναίσθηση ($r=.21$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.21$), τη Συνολική ΣΝ ($r=.32$), τη Γενική Διάθεση ($r=.19$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.16$). Ο Σεβασμός βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή σχέση με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.24$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.19$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.17$), τη Γενική Διάθεση ($r=.10$) και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.23$).

Η Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά, με τη Συνολική ΣΝ ($r=.21$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.19$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.16$), τη Γενική Διάθεση ($r=.14$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα

($r=.12$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.08$). Τέλος, η Φροντίδα από το Καθηγητή της ΦΑ βρέθηκε ότι συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.24$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.20$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.18$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.18$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.17$), (πίνακας 4.12).

Πίνακας 4.12. *Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II, 1^η φάση.*

	Φροντίδα Καθηγητή	Φιλία	Σεβασμός	Διαμόρφωση Περιβάλλοντ.
Συνολική ΚΣΝ	.20**	.32**	.23**	.21**
Προσαρμοστικ.	.17**	.16**	.16**	.16**
Έλεγχος Άγχους	.18**	.21**	.24**	.19**
Ενδοπροσωπικ.	.02	.06	.03	.08*
Κοιν. Υπευθυν.	.18**	.38**	.19**	.12**
Ενσυναίσθηση	.07	.21**	.06	.02
Γενική Διάθεση	.24**	.19**	.10**	.14**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

4.4.4 Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του Καθηγητή ΦΑ στους Στόχους των μαθητών στη ζωή γενικά

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο Προσανατολισμό των Στόχων στη ζωή γενικά, βρέθηκε ότι ο στόχος Προσωπική Βελτίωση συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.19$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.16$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.15$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.17$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.12$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.08$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην Ενίσχυση του Εγώ συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.14$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.08$) και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.11$).

Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο Προστασία του Εγώ βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, αρνητική και χαμηλή σχέση με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.20$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.17$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη Κοινωνική Αποδοχή βρέθηκε ότι συσχετιζονταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.14$), τη

Συνολική ΚΣΝ ($r=.11$), τη Γενική Διάθεση ($r=.11$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.09$) και την Προσαρμοστικότητα ($r=.09$), (πίνακας 4.13).

Πίνακας 4.13. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και αντιλαμβανόμενης έμφασης του Καθηγητή ΦΑ στους στόχους των μαθητών στη ζωή, 1^η φάση.

	Προστασία Εγώ Καθ.	Ενίσχυση Εγώ Καθ	Κοινωνική Αποδοχή Καθ.	Προσωπική Βελτίωση Κ.
Συνολική ΚΣΝ	-.04	.08*	.11**	.17**
Προσαρμοστικ.	-.03	.11**	.09*	.15**
Έλεγχος Άγχους	-.20**	-.07	-.02	.08*
Ενδοπροσωπικ.	.17**	.14**	.14**	.12**
Κοιν. Υπευθιν.	-.07	-.05	.09*	.16**
Ενσυναίσθηση	.01	.03	.02	.04
Γενική Διάθεση	-.07	.06	.11**	.19**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

4.4.5. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και του Προσανατολισμού των Στόχους των μαθητών στη ζωή γενικά, βρέθηκε ότι ο στόχος Προσωπική Βελτίωση συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.38$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.35$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.35$), τη Γενική Διάθεση ($r=.33$), την Ενσυναίσθηση ($r=.25$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.14$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.09$).

Πίνακας 4.14. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του Προσανατολισμού των Στόχων των Μαθητών στη ζωή γενικά, 1^η φάση.

	Προστασία Εγώ Μαθ.	Ενίσχυση Εγώ Μαθ.	Προσωπική Βελτίωση Μαθ.
Συνολική ΚΣΝ	.08*	.04	.38**
Προσαρμοστικ.	-.03	.13**	.35**
Έλεγχος Άγχους	-.19**	-.14**	.14**
Ενδοπροσωπικ.	.16**	.12**	.09*
Κοιν Υπευθιν.	.13**	-.07	.35**
Ενσυναίσθηση	.14**	.03	.25**
Γενική Διάθεση	-.10**	.04	.33**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Ο στόχος Ενίσχυση του Εγώ συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον έλεγχο του Άγχους ($r=-.14$) και θετικά και χαμηλά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.13$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.12$). Ο στόχος Προστασία του Εγώ βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, αρνητική και χαμηλή σχέση με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.19$) και τη Γενική Διάθεση ($r=-.10$), θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.08$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.16$), την Ενσυναίσθηση ($r=.14$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.13$), (πίνακας 4.14).

4.4.6. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και των αντιλαμβανόμενων στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων Σύγκρουσης με άλλους

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και της αντίληψης αντίδρασης των μαθητών κατά τη πιθανή Σύγκρουση με άλλο άτομο βρέθηκε ότι η στρατηγική της Ευγενικής Προσέγγισης συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά θετικά και μέτρια με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.42$) και θετικά και χαμηλά με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.37$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.29$), την Ενσυναίσθηση ($r=.22$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.19$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.17$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.14$). Η αντιλαμβανόμενη στρατηγική για Συναισθηματική Επιρροή βρέθηκε ότι συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.24$) και θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.15$), την Ενσυναίσθηση ($r=.13$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.08$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.08$).

Πίνακας 4.15. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των στρατηγικών αντιμετώπισης καταστάσεων Σύγκρουσης με άλλους, 1^η φάση.

	Ευγενική Προσέγγιση	Επιθετική Συμπεριφορά	Ανοχή	Συναισθηματική Επιρροή
Συνολική ΚΣΝ	.42**	-.39**	.15**	-.01
Προσαρμοστικ.	.17**	-.16**	.02	.01
Έλεγχος Άγχους	.29**	-.48**	.20**	-.24**
Ενδοπροσωπικ.	.19**	-.02	.14**	.08*
Κοιν. Υπευθυν.	.37**	-.35**	.08*	.03
Ενσυναίσθηση	.22**	-.16**	-.07	.13**
Γενική Διάθεση	.14**	-.13**	.02	.08*

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η αντιλαμβανόμενη στρατηγική για Επιθετική Συμπεριφορά βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, αρνητική και μέτρια σχέση με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.48$) και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.39$) και αρνητική και χαμηλή με τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.35$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=-.16$), την Ενσυναίσθηση ($r=-.16$) και τη Γενική Διάθεση ($r=-.13$). Η αντιλαμβανόμενη στρατηγική της Ανοχής για αποφυγή σύγκρουσης βρέθηκε ότι συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.20$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.15$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.14$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.08$), (πίνακας 4.15).

4.4.7. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και των παραγόντων της Αυτοεκτίμησης των μαθητών, βρέθηκε ότι η Γενική Αυτοεκτίμηση συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Γενική Διάθεση ($r=.45$), και τη Προσαρμοστικότητα ($r=.36$) και θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.30$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.15$), την Ενσυναίσθηση ($r=.15$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.10$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.08$).

Πίνακας 4.16. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών, 1^η φάση.

	Γενική Αυτοεκτίμηση	Αντίληψη Φίλους	Τιμιότητα	Αντίληψη Σχολείο
Συνολική ΚΣΝ	.34***	.44***	.68***	.36***
Προσαρμοστικ.	.43***	.29***	.34***	.49***
Έλεγχος Άγχους	.10*	.05	.20***	.07
Ενδοπροσωπικ.	.20***	.09*	.15**	.04
Κοιν. Υπευθιν.	.17**	.34***	.52***	.24***
Ενσυναίσθηση	.23***	.35***	.38***	.19***
Γενική Διάθεση	.54***	.38***	.30***	.39***

Επίπεδο σημαντικότητας: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η αντίληψη για τους Φίλους βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή σχέση με τη Γενική Διάθεση ($r=.32$), τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.27$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.25$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.25$), και την Ενσυναίσθηση ($r=.25$). Η Τιμιότητα συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με το Σεβασμό ($r=.40$) και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.40$) και θετικά και χαμηλά με

τη Προσαρμοστικότητα ($r=.26$), την Ενσυναίσθηση ($r=.26$), τη Γενική Διάθεση ($r=.24$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.18$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.13$). Η αντίληψη για το Σχολείο βρέθηκε ότι συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και μέτρια με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.40$), θετικά και χαμηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.30$), τη Συνολική ΣΝ ($r=.29$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.19$), την Ενσυναίσθηση ($r=.17$) και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.10$), (πίνακας 4.16).

4.4.8. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και της Μεταγνώσης, της Ικανοποίησης από τη ζωή, της Προετοιμασίας για το σχολείο και την Άσκηση

Κατά την ανάλυση συσχέτισης βρέθηκε ότι οι Στρατηγικές Μάθησης (Μεταγνώση) των μαθητών συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.32$), τη Γενική Διάθεση ($r=.24$) και τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.32$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.19$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.18$), την Ενσυναίσθηση ($r=.18$) και την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.11$). Η Ικανοποίηση των μαθητών από τη Ζωή γενικά, συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και ψηλά με τη Γενική Διάθεση ($r=.65$), θετικά και μέτρια με τη Συνολική ΣΝ ($r=.40$) και θετικά και χαμηλά με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.34$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.26$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.23$), την Ενσυναίσθηση ($r=.22$), και τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.14$).

Πίνακας 4.17. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV της Μεταγνώσης, της Ικανοποίησης από τη ζωή, της Προετοιμασίας για το σχολείο, την Άσκηση και τα συναισθήματα στη ΦΑ, I^η φάση.

	Στρατηγικές Μεταγνώσης	Ικανοπ. Ζωή	Προετοιμ. Μαθήματα	Άσκηση	Θετικά Συναισθ.	Αρνητικά Συναισθ.
Συνολική ΚΣΝ	.32**	.40**	.23**	.03	.22**	-.15**
Προσαρμοστικ.	.32**	.34**	.23**	.15**	.29**	-.04
Έλεγχος Άγχους	.19**	.14**	.20**	-.02	.08*	-.35**
Ενδοπροσωπικ.	.11**	.23**	-.03	.07	.11**	.06
Κοιν. Υπευθυν.	.18**	.26**	.20**	-.07	.11**	-.13**
Ενσυναίσθηση	.18**	.22**	.07	-.07	.07*	.02
Γενική Διάθεση	.24**	.65**	.21**	.06	.28**	-.15**

Επίπεδο σημαντικότητας: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Η Προετοιμασία για τα μαθήματα βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή σχέση με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.23$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.23$), τη Γενική Διάθεση ($r=.21$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.20$) και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.20$). Η Άσκηση στον ελεύθερο χρόνο βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική, θετική και χαμηλή σχέση με τη Προσαρμοστικότητα ($r=.15$), (πίνακας 4.17).

4.4.9. Συσχετίσεις μεταξύ του EQ-i:YV και των Συναισθημάτων στη ΦΑ

Κατά την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του EQ-i: YV και των Συναισθημάτων στη ΦΑ, βρέθηκε ότι τα Θετικά συναισθήματα συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=.22$), τη Προσαρμοστικότητα ($r=.29$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=.08$), την Ενδοπροσωπικότητα ($r=.11$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=.11$), την Ενσυναίσθηση ($r=.07$) και τη Γενική Διάθεση ($r=.26$). Τα Αρνητικά συναισθήματα βρέθηκε ότι συσχετιζόνταν στατιστικά σημαντικά, αρνητικά και χαμηλά με τη Συνολική ΚΣΝ ($r=-.15$), τον Έλεγχο του Άγχους ($r=-.36$), τη Κοινωνική Υπευθυνότητα ($r=-.13$) και τη Γενική Διάθεση ($r=-.15$), (πίνακας 4.17).

4.5. Συζήτηση

4.5.1. Εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία του EQ-i:YV

Από τα αποτελέσματα της 1^{ης} φάσης της έρευνας φάνηκε, ότι το EQ-i:YV μπορεί να αποτελέσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων στην Ελληνική γλώσσα. Στη 1^η φάση της έρευνας (όπως και στις πιλοτικές) το ερωτηματολόγιο έδειξε 6 παράγοντες: 1) η Ενδοπροσωπικότητα, 2) η Γενική Διάθεση, 3) η Προσαρμοστικότητα, 4) ο Έλεγχος του Άγχους, 5) η Ενσυναίσθηση και 6) η Κοινωνική Υπευθυνότητα.

Σε σχέση με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, ο παράγοντας Προσαρμοστικότητα εμφανίστηκε με 6 ερωτήσεις αντί 10, ο Έλεγχος του Άγχους με 6 αντί 12, η Ενδοπροσωπικότητα με 6 όπως και στο πρωτότυπο, αφού σε πολλές άλλαξε το πρόσημο από αρνητικό σε θετικό, και η Γενική Διάθεση με 7 ερωτήσεις αντί 14. Η Διαπροσωπικότητα στην Ελληνική γλώσσα 'διασπάστηκε' σε δύο παράγοντες οι οποίοι ονομάστηκαν «Κοινωνική Υπευθυνότητα» και «Ενσυναίσθηση» προς τους άλλους, που είναι και η ονομασία των υποπαραγόντων της Διαπροσωπικότητας σύμφωνα με το συγγραφέα (Bar-On). Δηλαδή στην Ελληνική γλώσσα και για τους

Έλληνες έφηβους φαίνεται ότι ερωτήσεις όπως «Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι αν δεν λένε τίποτα» και «Είμαι ικανός/η να σέβομαι τους άλλους» έχουν διαφορετική έννοια.

Τόσο οι φορτίσεις των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα, όσο και οι συντελεστές Cronbach α, έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο έχει αρκετά καλή δομή και αξιοπιστία. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο έχει αρκετά καλή δομική εγκυρότητα. Οι συσχετίσεις μεταξύ των 5 παραγόντων της ΚΣΝ στις περισσότερες των περιπτώσεων ήταν στατιστικά σημαντικές και χαμηλές μέχρι μέτριες (στο πρωτότυπο ήταν μέτριες-ψηλές). Αντίθετα από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, ο Έλεγχος του Άγχους βρέθηκε ότι δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με την Ενδοπροσωπικότητα και την Ενσυναίσθηση. Επίσης, η Γενική Διάθεση φάνηκε ότι συσχετιζόνταν θετικά και χαμηλά με τους υπόλοιπους 5 παράγοντες, ενώ στο πρωτότυπο οι συσχετίσεις ήταν μέτριες. Η μεταβλητή που δημιουργήθηκε από το σύνολο των σκορ των 5 παραγόντων της ΚΣΝ διαιρουμένου δια 5 (σύμφωνα με τις οδηγίες των συγγραφέων), βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική και ψηλή σχέση με τους παράγοντες από τους οποίους αποτελείται, όπως και στο πρωτότυπο.

4.5.2. Εξωτερική εγκυρότητα του EQ-i:YV

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι το EQ-i:YV έχει καλή εξωτερική εγκυρότητα διότι οι συσχετίσεις των παραγόντων του με τους παράγοντες που συγκρίθηκε στο χώρο της φυσικής αγωγής ήταν στην επιθυμητή κατεύθυνση. Έδειξε συγκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα, διότι είχε θετική σχέση με το κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα της τάξης, τα θετικά συναισθήματα των μαθητών και τις μεταγνωστικές τους στρατηγικές στο μάθημα της ΦΑ, την στρατηγική τους για ευγενική προσέγγιση για την επίλυση των διαφορών, την ικανοποίηση τους από τη ζωή γενικά, τη αυτοεκτίμηση τους, τον προσανατολισμό τους στη προσωπική βελτίωση και την αντίληψη για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στο στόχο προσωπική βελτίωση στη ζωή γενικά.

Έδειξε επίσης αποκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα, καθώς βρέθηκε ότι σχετιζόνταν αρνητικά με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών κατά την αντιπαράθεσή τους με τους άλλους, τα αρνητικά τους συναισθήματα στο μάθημα της ΦΑ, το προσανατολισμό τους στη προστασία του εγώ στη ζωή γενικά και στην αντίληψη για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη προστασία του εγώ στη ζωή γενικά.

4.5.3. Εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία του SCCP-II

Το SCCP-II που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος της τάξης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δέχθηκε επίσης κάποιες προσαρμογές κατά τη μεταφορά του στην Ελληνική γλώσσα. Σε μερικές ερωτήσεις άλλαξε το πρόσημο από αρνητικό σε θετικό και σε μερικές άλλες βελτιώθηκε η διατύπωσή τους. Βρέθηκε επίσης ότι 3 ερωτήσεις από το παράγοντα Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές και μία ερώτηση από το παράγοντα Σεβασμός (σύμφωνα με το πρωτότυπο), φόρτισαν στο παράγοντα Φιλία κατά την μεταφορά του ερωτηματολογίου στα Ελληνικά, στη 1^η φάση της κυρίως έρευνάς μας.

Τελικά, οι 23 από τις 35 ερωτήσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου φάνηκε ότι μπορούν να προσαρμοστούν ικανοποιητικά στην Ελληνική γλώσσα. Οι ερωτήσεις αυτές έδωσαν 4 παράγοντες, τη Φιλία και αποδοχή των μαθητών, τη Φροντίδα του καθηγητή, το Σεβασμό των μαθητών και τη συμμετοχή των μαθητών στη Διαμόρφωση του κλίματος της τάξης, που είχαν ικανοποιητική δομική εγκυρότητα και εσωτερική συνοχή.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και του SCCP-II ήταν στο σύνολό τους στατιστικά σημαντικές, θετικές αλλά και χαμηλές. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο διαθέτει καλή εξωτερική εγκυρότητα.

5. ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της Β΄ φάσης της έρευνας ήταν: α) να διερευνηθεί η παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ-i:YV) και του αντιλαμβανόμενου Κοινωνικού-Συναισθηματικού Κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ (SCCP-II), β) να διερευνηθούν οι διαχρονικές αιτιατές σχέσεις των παραγόντων του EQ-i:YV με όλους τους παράγοντες των υπόλοιπων ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών αναπτύσσονται καλύτερα σε ένα σχολικό κλίμα φροντίδας (McCombs, 2001; Elias 2003), που τους παρέχει θετικά συναισθήματα (Tugade & Fredrickson, 2002) και θετική παρακίνηση (Karlan & Maehr, 1999). Μέσω δε των δεξιοτήτων αυτών οι μαθητές θα αναπτύξουν θετικές στρατηγικές μάθησης (Brinol, Petty & Rucker, 2006) και επίλυσης συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2002), θα αυξηθεί η αυτοεκτίμησή (Shutte et al. 2002) τους και θα αποκτήσουν θετικές στάσεις ως προς τα μαθήματα του σχολείου και την άσκηση (Davidson, 2004).

5.1. Μεθοδολογία

5.1.1. Δείγμα, διαδικασία και όργανα μέτρησης

Τα ίδια ερωτηματολόγια απαντήθηκαν στα ίδια σχολεία και από τους ίδιους μαθητές, όπως και στη πρώτη φάση. Στη φάση αυτή απαντήθηκαν 767 ερωτηματολόγια (348 αγόρια, 419 κορίτσια). Τα υπόλοιπα 33 ερωτηματολόγια ανήκαν σε μαθητές που δεν απάντησαν στα ερωτηματολόγια ή που πιθανόν απουσίαζαν την ημέρα εκείνη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 16/04/2007, μέχρι 6/05/2007, δηλαδή πέντε μήνες μετά την πρώτη φάση.

Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους μαθητές στη τάξη, στην ώρα του μαθήματος της ΦΑ, παρουσία του ίδιου του ερευνητή, ο οποίος έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις όταν χρειαζόταν. Όλες οι σχετικές άδειες για την έρευνα από το Υπουργείο Παιδείας, τους διευθυντές των σχολείων και τους καθηγητές είχαν προηγουμένως εξασφαλιστεί. Οι μαθητές ενημερώθηκαν εξ αρχής ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και προαιρετικό.

5.1.2. Στατιστική διαδικασία

Για τη διερεύνηση της παραγοντικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκε η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis, AMOS 7). Για τις αιτιατές σχέσεις δε, δηλαδή αν και κατά πόσο επηρεάζονται οι παράγοντες των οργάνων μεταξύ τους στις δύο μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διαδρομών, (AMOS 7).

5.2. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Οι επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων έγιναν με το AMOS 7. Σύμφωνα με τους Marsh και Yeung (1997), δόθηκε έμφαση στον δείκτη Tucker-Lewis (TLI) για να εκτιμηθεί η καλή προσαρμογή των δεδομένων στους παράγοντες των ερωτηματολογίων. Στα αποτελέσματα παρουσιάζονται επίσης το στατιστικό Chi-Square (χ^2), οι βαθμοί ελευθερίας (df), ο συγκριτικός δείκτης καταλληλότητας (CFI) και ο δείκτης RMSEA.

5.2.1. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του EQ-I:YV

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του EQ-I:YV, έγινε με το AMOS 7. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι παράγοντες Έλεγχος του Άγχους και Ενδοπροσωπικότητα δεν σχετίζονταν μεταξύ τους. Η Ενσυναίσθηση και η Κοινωνική Υπευθυνότητα σχετίζονταν ψηλά μεταξύ τους ($r=.74$), ενώ όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά, θετικά και χαμηλά (από $r=.10$ μέχρι $r=.38$), (πίνακας 5.1). Κανένα λάθος δεν ήταν συσχετισμένο με άλλο. Όλες οι φορτίσεις (τυποποιημένες τιμές β), κυμαίνονταν από .39 μέχρι .82 και ήταν στατιστικά σημαντικές (πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.1. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του EQ-I:YV, από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2^η φάση.

	Προσαρμ.	Έλεγχος Άγχους	Ενδοπροσ.	Κοινωνική Υπευθυν.	Ενσυναίσθ.
Προσαρμοστ.	1				
Έλεγχος Άγχους	.10*	1			
Ενδοπροσωπ.	.15***	-.08	1		
Κοιν. Υπευθυν	.35***	.31***	.22***	1	
Ενσυναίσθηση	.38***	.10*	.19***	.74***	1
Γεν. Διάθεση	.33***	.27***	.14***	.38***	.25***

Επίπεδο σημαντικότητας: *** $p < 0.001$, * $p < 0.05$.

Πίνακας 5.2. Αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2^η φάση: Ανάλυση κύριων παραγόντων του EQ-I: YV.

	Γενική Διάθεση	Προσαρμωστικ.	Κοιν. Υπευθ.	Ενδοπροσωπικ.	Έλεγχος Άγους	Ενσυναίσθηση
Είμαι χαρούμενος.	.62					
Είμαι ευτυχισμένος/η.	.72					
Χαμογελώ πολύ στη ζωή μου.	.63					
Τα πράγματα μου πάνε καλά.	.54					
Ξέρω πως να περνάω καλά.	.59					
Χαίρομαι πολύ τη ζωή μου.	.73					
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	.57					
Προσπαθώ να απαντώ στις δύσκολες ερωτήσεις με διαφορετικούς τρόπους.		.61				
Μπορώ να βρίσκω καλές απαντήσεις στις δύσκολες ερωτήσεις.		.68				
Μπορώ να βρίσκω πολλούς τρόπους να απαντώ σε μία δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω.		.70				
Όταν απαντώ δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκεφτώ πολλές λύσεις.		.72				
Είμαι καλός/η στην επίλυση προβλημάτων.	.59					
Ακόμα κι αν τα προβλήματα είναι δύσκολα, ψάχνω για λύσεις και δεν τα παρατώ.	.58					
Με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους.			.57			
Είμαι ικανός/η να σέβομαι τους άλλους.			.57			
Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους.			.56			
Αισθάνομαι άσχημα όταν πληγώνονται τα αισθήματα των άλλων.			.52			
Μου είναι εύκολο να μιλάω στους άλλους για το πώς αισθάνομαι.				.74		
Εύκολα μπορώ να συζητώ για τα αισθήματά μου.				.75		
Όταν το χρειάζομαι αποκαλύπτω και τα βαθύτερα αισθήματά μου.				.57		
Εύκολα μπορώ να περιγράψω τα αισθήματά μου.				.76		
Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πως αισθάνομαι.				.82		
Δεν έχω πρόβλημα να μιλάω στους άλλους για τα αισθήματά μου.				.79		
Μπορώ να κρατώ τη ψυχραιμία μου όταν συγχύζομαι.					.39	
Μαλώνω εύκολα με τους άλλους.					-.62	
Είμαι νευρικός.					-.63	
Θυμώνω εύκολα.					-.77	
Αναστατώνομαι εύκολα.					-.53	
Όταν θυμώνω, ενεργώ χωρίς να σκέφτομαι.					-.56	
Είμαι καλός/η στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.						.59
Συνήθως ξέρω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.						.67
Μπορώ να πω πότε ένας στενός μου φίλος είναι δυστυχισμένος.						.48
Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι αν δεν λένε τίποτα.						.65

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5.3 οι δείκτες καλής προσαρμογής ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο, το οποίο επιβεβαιώνει τη παραγοντική δομή του EQ-I:YV. Οι τιμές των δεικτών TLI, CFI (>.9) και RMSEA (<.05), πιστοποιούν τη παραγοντική εγκυρότητα των δύο οργάνων μέτρησης, στις δύο φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 5.3. Δείκτες καλής προσαρμογής του EQ-I: YV και του SCCP-II, για τις 2 φάσεις της έρευνας.

	Chi square	df	CFI	TLI	RMSEA
<i>EQ-I:YV</i>					
1 ^η Φάση	989.2	480	.933	.921	.035
2 ^η Φάση	985.6	480	.931	.919	.035
<i>SCCP II</i>					
1 ^η Φάση	362.4	224	.958	.948	.027
2 ^η Φάση	438.4	224	.939	.925	.033

Σημείωση: df = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA = root mean square error of approximation.

5.2.2. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του SCCP-II

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του SCCP-II, έγινε με το AMOS 7. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι όλες οι φορτίσεις κυμαίνονταν από .36 μέχρι .68 και ήταν στατιστικά σημαντικές (πίνακας 5.3). Όλοι οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά, θετικά και από μέτρια μέχρι υψηλά (από $r=.30$ μέχρι $r=.77$), (πίνακας 5.5). Κανένα λάθος δεν ήταν συσχετισμένο με άλλο.

Πίνακας 5.4. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2^η φάση.

	Φροντίδα Καθηγητή	Φιλία	Σεβασμός
Φροντίδα Καθηγητή	1		
Φιλία	.55***	1	
Σεβασμός	.30***	.69***	1
Διαμόρφωση Περιβάλλοντ.	.49***	.77***	.74***

Επίπεδο σημαντικότητας: *** $p < 0.001$.

Πίνακας 5.5. Αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, 2^η φάση:
Ανάλυση κύριων παραγόντων του SCCP-II.

	παράγοντες			
	Φιλία	Σεβασ.	Διαμ. Περιβ.	Φροντ. Καθηγ.
Οι μαθητές προσπαθούν να βοηθήσουν άλλους μαθητές που τους κοροϊδεύουν.	.49			
Οι μαθητές μοιράζονται ότι έχουν με τους άλλους.	.48			
Οι μαθητές συνεργάζονται μ' αυτούς που είναι διαφορετικοί (π.χ. έχουν διαφορετική υπηκοότητα, θρησκεία, ή κουλτούρα).	.45			
Οι μαθητές προσπαθούν να παρηγορήσουν τους συμμαθητές τους που είναι θλιμμένοι.	.51			
Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, ακόμη και όταν δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους.	.61			
Οι μαθητές δουλεύουν καλά μεταξύ τους.	.59			
Οι μαθητές βοηθούν τους καινούριους μαθητές να αισθάνονται αποδεκτοί.	.54			
Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συγχωρέσουν τους συμμαθητές τους.	.53			
Οι μαθητές μεταχειρίζονται τους συμμαθητές τους με εκτίμηση.	.59			
Οι μαθητές πειράζουν άλλους μαθητές.		-.37		
Οι μαθητές λύνουν τις διαφορές τους χωρίς μαλώματα, προσβολές ή απειλές.		.58		
Οι μαθητές είναι ασεβείς προς τους συμμαθητές τους.		-.36		
Οι μαθητές αποφεύγουν να προσβάλλουν τους άλλους (αρνητικά, βλαβερά σχόλια).		.57		
Όταν οι μαθητές βλέπουν να γίνεται φασαρία, προσπαθούν να επαναφέρουν τα πράγματα σε τάξη.			.55	
Οι μαθητές νοιάζονται για την ιδιοκτησία του σχολείου (όπως θρανία, τοίχοι, τουαλέτες, αυλή).			.50	
Οι μαθητές βοηθούν το μάθημα να βελτιωθεί.			.65	
Οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν άλλους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες.			.58	
Ο/Η καθηγητής/τρια δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να του μιλήσουν για τα προβλήματα που τους απασχολούν.				.61
Ο/Η καθηγητής/τρια κάνει οτιδήποτε για να βοηθήσει τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια.				.67
Στο μάθημα μπορείς να βασιστείς στο/στη καθηγητή/τρια για την ασφάλεια των μαθητών.				.60
Ο/Η καθηγητής/τρια είναι δίκαιος/η στη μεταχείριση των μαθητών.				.68
Ο/Η καθηγητής/τρια στις σχέσεις με τους μαθητές, συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις αξίες που το σχολείο προσπαθεί να διδάξει.				.52
Ο/Η καθηγητής/τρια προσπαθεί να βρίσκει τους γονείς για να βοηθήσουν μαζί τους μαθητές.				.49

Στον πίνακα 5.6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M), οι τυπικές αποκλίσεις (SD) και ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach α) των παραγόντων όλων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη 1^η και 2^η φάση της έρευνας.

Πίνακας 5.6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστής αξιοπιστίας (α), για τους παράγοντες όλων των ερωτηματολογίων, στις 2 μετρήσεις.

	1 ^η Φάση			2 ^η Φάση		
	M	SD	α	M	SD	α
EQ-I:YV						
Προσαρμοστικότητα	2.94	.61	.79	2.98	.61	.81
Έλεγχος Άγχους	2.75	.69	.79	2.73	.64	.75
Ενδοπροσωπικότητα	2.43	.80	.87	2.46	.80	.88
Κοιν. Υπευθυνότητα	3.14	.61	.67	3.16	.56	.63
Ενσυναίσθηση	3.15	.59	.67	3.16	.56	.68
Γενική Διάθεση	3.29	.52	.81	3.30	.54	.81
SCCP II						
Φιλία-Συμμετοχή	3.25	.71	.78	3.18	.59	.77
Διαμόρφωση Περιβάλ.	2.54	.77	.57	2.55	.80	.66
Σεβασμός	2.62	.77	.61	2.68	.74	.56
Φροντίδα Καθηγητή ΦΑ	3.41	.82	.74	3.30	.84	.77
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Καθηγητή ΦΑ σε Στόχους						
Προσωπική Βελτίωση	3.69	.93	.79	3.69	.93	.83
Κοινωνική Αποδοχή	3.18	.78	.66	3.11	.81	.71
Ενίσχυση Εγώ	2.75	.81	.61	2.77	.78	.60
Προστασία Εγώ	2.64	.96	.75	2.56	.98	.77
Προσανατολισμός Στόχων Μαθητών (στη ζωή γενικά)						
Προσωπική Βελτίωση	4.11	.68	.75	4.03	.70	.78
Ενίσχυση Εγώ	2.99	.90	.80	3.00	.92	.83
Προστασία Εγώ	3.29	1.01	.86	3.24	1.03	.88
Αντιλαμβανόμενες Στρατηγικές Επίλυσης Διαφορών						
Ευγενική Προσέγγιση	3.71	.80	.81	3.66	.75	.78
Επιθετική Συμπεριφορά	2.61	.91	.77	2.57	.86	.76
Συναισθηματική Επιρροή	3.67	.75	.71	3.57	.78	.76
Αντοχή	2.65	.79	.77	2.70	.81	.79
Αυτοεκτίμηση						
Γενική Αυτοεκτίμηση	3.59	.60	.70	3.67	.63	.73
Αυτοεκτίμηση-Φίλοι	4.08	.70	.77	3.92	.69	.78
Αυτοεκτίμηση-Σχολείο	3.57	.67	.78	3.57	.70	.78
Τιμιότητα	3.78	.68	.70	3.78	.65	.65
Συναισθήματα στη ΦΑ						
Θετικά Συναισθήματα	3.58	.76	.82	3.61	.83	.86
Αρνητικά Συναισθήματα	1.58	.58	.80	1.65	.65	.83
Μεταγνώση στη ΦΑ						
Μεταγνώση από τη ζωή	3.43	.78	.81	3.38	.81	.83
Ικανοποίηση από τη ζωή	3.83	.65	.80	3.85	.62	.79

Διαχρονικότητα των μετρήσεων

Η Byrne (1984), υποστηρίζει ότι για την εξέταση διαχρονικών μετρήσεων πρέπει να εκπληρώνονται τρεις προϋποθέσεις: α) η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των υπό εξέταση παραγόντων, β) ένα επαρκές χρονικό διάστημα μεταξύ των διαδοχικών μετρήσεων και γ) η εξέταση να γίνεται με ένα αιτιατό μοντέλο. Τέτοιου είδους μοντέλα είναι τα Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων (Structural Equation Modeling, SEM). Η εφαρμογή αυτής της τεχνικής απαιτεί την ύπαρξη πολλαπλών μεταβλητών σε κάθε παράγοντα και δεδομένα από δύο ή και περισσότερες μετρήσεις. Τα μοντέλα αυτά έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι των παραδοσιακών μεθόδων εξέτασης διαχρονικών μετρήσεων, όπως των αναλύσεων συσχέτισης (cross-lagged correlation) και της πολλαπλής παλινδρόμησης (Marsh, 1990).

Ένα σημαντικό δηλαδή πλεονέκτημα αυτού του είδους των αναλύσεων είναι ότι επιτρέπει την εξέταση της υπόθεσης ότι τα λάθη των μετρήσεων που σχετίζονται με κάθε παρατηρούμενη μεταβλητή, σχετίζονται με τα λάθη μέτρησης και των άλλων μεταβλητών. Το παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε διαχρονικές μελέτες, όπου τα ίδια άτομα καλούνται να συμπληρώσουν τα ίδια όργανα μέτρησης σε πολλά διαφορετικά χρονικά διαστήματα (Marsh & Yeung, 1997). Σύμφωνα με τον Joreskog (1979), τα υπολειπόμενα λάθη (residual errors) στις απαντήσεις που δίνονται στις ίδιες ερωτήσεις σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, τείνουν να σχετίζονται. Ο ίδιος υποστήριξε ότι μπορούν να επιτευχθούν ακριβείς εκτιμήσεις των συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών αν συνυπολογίζονται οι συσχετισμοί μεταξύ των λαθών. Για το λόγο αυτό, υπολογίστηκαν οι συσχετισμένες μοναδικότητες μεταξύ των μεταβλητών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.

5.3. Αιτιατές σχέσεις των παραγόντων του EQ-I:YV

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι αιτιατές σχέσεις, δηλαδή οι αλληλεπιδράσεις των παραγόντων του EQ-I:YV με τους παράγοντες όλων των υπόλοιπων ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους μαθητές κατά τις δύο φάσεις της έρευνας (Νοέμβριος-Απρίλιος), χρησιμοποιώντας μία διαχρονική ανάλυση βασισμένη σε ένα μοντέλο δομικών εξισώσεων, (Long Path Analysis, AMOS 7).

Κατά σειρά, αναφέρονται τα αποτελέσματα της διαχρονικής ανάλυσης αιτιατών σχέσεων της Συνολικής ΚΣΝ, της Προσαρμοστικότητας, του Ελέγχου του Άγχους, της Ενδοπροσωπικότητας, της Κοινωνικής Υπευθυνότητας, της Ενσυναίσθησης και

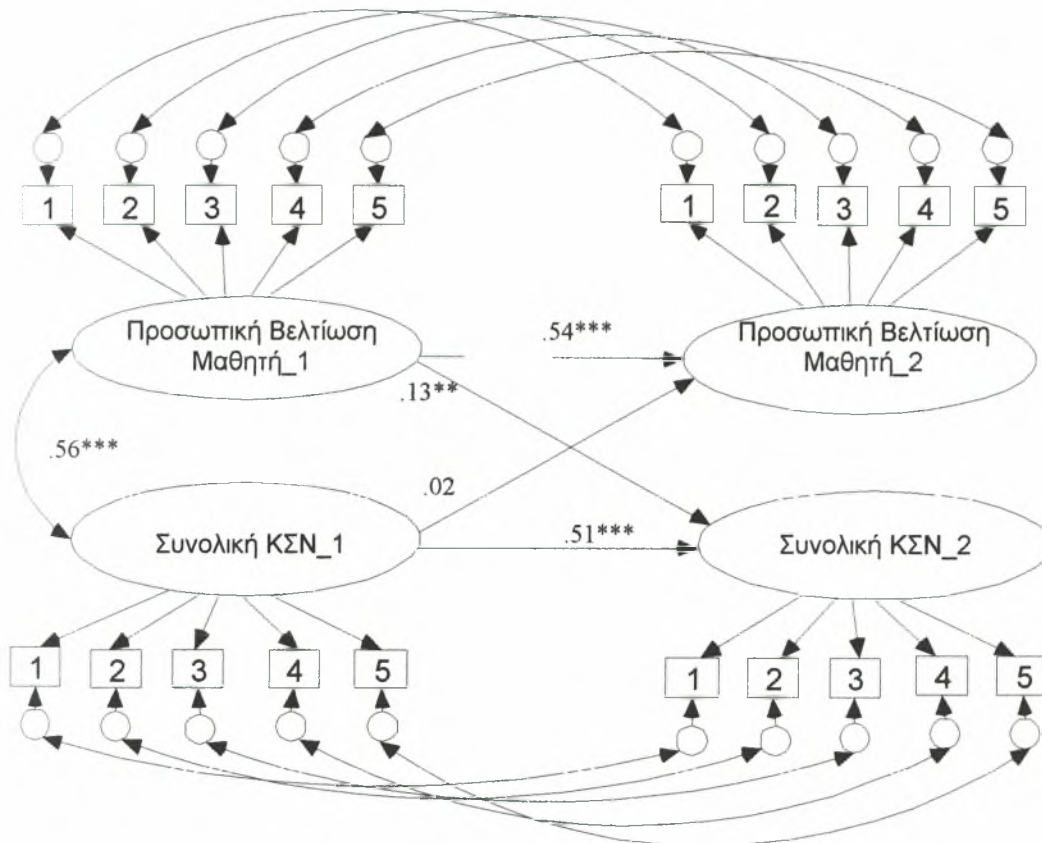
της Γενικής Διάθεσης, με τους παράγοντες του Κοινωνικού-Συναισθηματικού Κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ, την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους στη ζωή γενικά, το Προσανατολισμό Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά, την αντίληψή τους για τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιούν σε καταστάσεις Σύγκρουσης με άλλους, την Αυτοεκτίμησή τους, τα Συναισθήματα που βιώνουν, τις στρατηγικές Μεταγνώσης που χρησιμοποιούν στο μάθημα της ΦΑ και τις στάσεις τους ως προς τη Προετοιμασία των μαθημάτων και την εκτός σχολείου Άσκηση.

Για να γίνει δεκτή η εγκυρότητα των μοντέλων ανάλυσης των αιτιατών σχέσεων, ορίστηκε οι τιμές των δεικτών TLI και CFI να είναι μεγαλύτερες του .900 και του RMSEA μικρότερες του .050. Στις περιγραφές που ακολουθούν (πίνακες 5.7 – 5.13), παρουσιάζονται μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις διαχρονικές αναλύσεις των αιτιατών σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του EQ-I:YV και των παραγόντων όλων των υπόλοιπων οργάνων μέτρησης.

5.3.1. Αιτιατές σχέσεις της Συνολικής ΚΣΝ

Στο σχήμα 5.1 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της Συνολικής ΚΣΝ, του στόχου Προσωπική Βελτίωση των μαθητών στη ζωή γενικά. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (.51 και 54), γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων παρά την πάροδο του χρόνου.

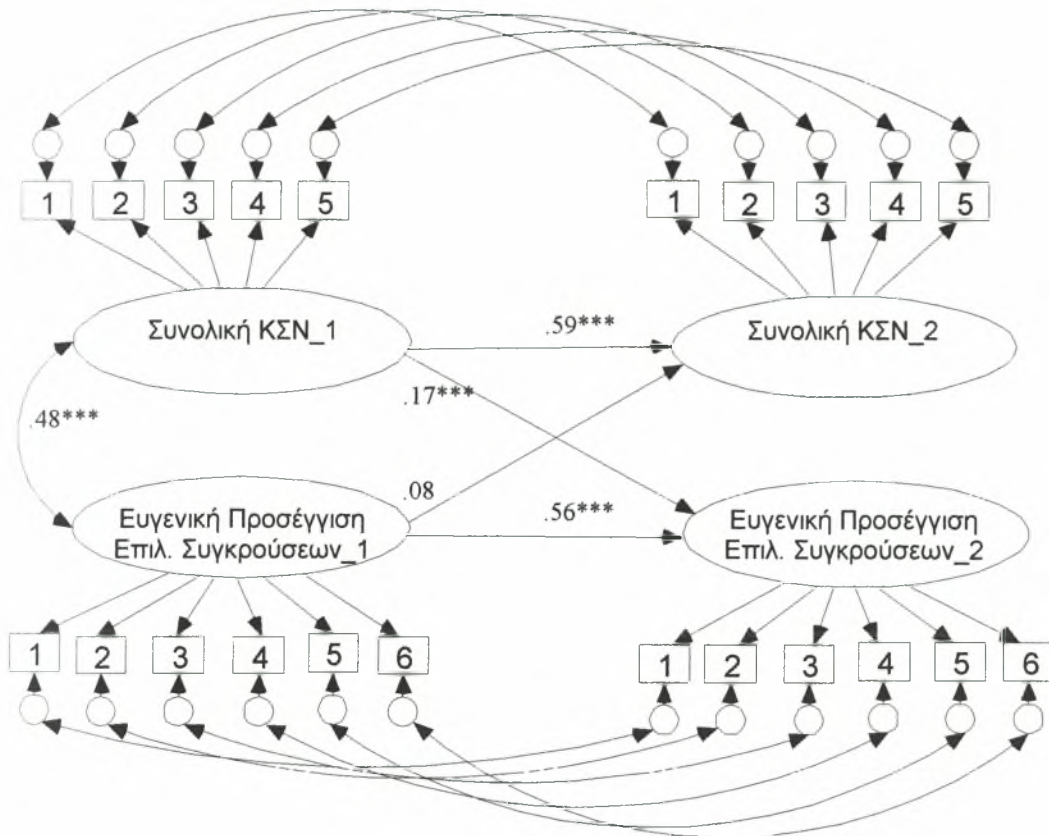
Στον ίδιο χρόνο, η Συνολική ΚΣΝ είχε θετική σχέση μέτριου βαθμού με τη Προσωπική Βελτίωση των μαθητών ($r=.56, p<.001$). Ο παράγοντας Προσωπική Βελτίωση των μαθητών της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στη Συνολική ΚΣΝ κατά τη 2^η περίοδο ($\beta=.13, p<.01.$), ενώ η Συνολική ΚΣΝ της 1^{ης} περιόδου δεν είχε καμία σημαντική επίδραση στη Προσωπική Βελτίωση των μαθητών κατά τη 2^η περίοδο, (σχήμα 5.1, μοντέλο1).



Σχήμα 5.1. Μοντέλο 1. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Συνολική ΚΣΝ» και στόχος «Προσωπική Βελτίωση» των μαθητών. Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, συνετέθησαν από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Στο σχήμα 5.2 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της Συνολικής ΚΣΝ, της αντίληψης των μαθητών για Ευγενική Προσέγγιση κατά την επίλυση των συγκρούσεων. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (.59 και 56), γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων παρά την πάροδο του χρόνου.

Ο παράγοντας Συνολική ΚΣΝ της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στην Ευγενική Προσέγγιση κατά τη 2^η περίοδο ($\beta = .17$, $p < .001$), ενώ η Ευγενική Προσέγγιση της 1^{ης} περιόδου δεν είχε καμία σημαντική επίδραση στη Συνολική ΚΣΝ κατά τη 2^η περίοδο (σχέδιο πίνακας 5.2, μοντέλο2).



Σχήμα 5.2. Μοντέλο 2. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Συνολική ΚΣΝ» και «Ευγενική Προσέγγιση» κατά την επίλυση των συγκρούσεων. Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Συνολική ΚΣΝ συντετέθη από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Ευγενική Προσέγγιση από έξι. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (*standardized beta weights*), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Στον πίνακα 5.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των αιτιατών σχέσεων της Συνολικής ΚΣΝ με παράγοντες του αντιλαμβανόμενου Κλίματος της τάξης στη ΦΑ, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά και τις αντιλαμβανόμενες Στρατηγικές κατά την επίλυση των συγκρούσεων.

Βρέθηκε ότι οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, τόσο για τη Συνολική ΣΝ, όσο και για τους υπόλοιπους παράγοντες ήταν ιδιαίτερα υψηλοί, γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων παρά την πάροδο του χρόνου.

Πίνακας 5.7. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Συνολικής ΚΣΝ και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών και της Επίλυσης των Συγκρούσεων.

	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Συνολική ΚΣΝ και αντίληψη για κλίμα Φροντίδας από τον καθηγητή ΦΑ (r=.25***)		$\chi^2 = 412.3$
Συνολ. ΚΣΝ-1 → Φρ.Καθ.-2	.09*	DF= 193
Φρ.Καθ.-1 → Συνολ. ΚΣΝ -2	.05	TLI = .925
Συν. ΚΣΝ -1 → Συν. ΚΣΝ -2	.60***	CFI = .943
Φρ.Καθ.-1 → Φρ.Καθ.-2	.57***	RMSEA = .036
Συνολική ΚΣΝ και Προσωπική Βελτίωση των μαθητών (r=.56***)		$\chi^2 = 442.8$
Συνολ. ΚΣΝ -1 → ΠΒΜ -2	.02	DF= 155
ΠΒΜ-1 → Συνολ. ΚΣΝ -2	.13**	TLI = .895
Συν. ΚΣΝ -1 → Συν. ΚΣΝ -2	.54***	CFI = .922
ΠΒΜ-1 → ΠΒΜ -2	.51***	RMSEA = .047
Συνολική ΚΣΝ και Προστασία του Εγώ των μαθητών (r=-.19**)		$\chi^2 = 330.6$
Συνολ. ΚΣΝ -1 → ΠΕΜ -2	-.12*	DF= 153
ΠΕΜ-1 → Συνολ. ΚΣΝ -2	.07	TLI = .952
Συν. ΚΣΝ -1 → Συν. ΚΣΝ -2	.60**	CFI = .961
ΠΕΜ-1 → ΠΕΜ -2	.65**	RMSEA = .047
Συνολική ΚΣΝ και αντίληψη για Ευγενική Προσέγγιση στην επίλυση Συγκρούσεων (r=.47***)		$\chi^2 = 341$
Συνολ. ΚΣΝ -1 → ΕυγΠροσ-2	.19***	DF= 155
ΕυγΠροσ-1 → Συνολ. ΚΣΝ-2	.09	TLI = .938
Συν. ΚΣΝ -1 → Συν. ΚΣΝ -2	.61***	CFI = .949
ΕυγΠροσ -1 → ΕυγΠροσ -2	.55***	RMSEA = .047
Συνολική ΚΣΝ και αντίληψη για Επιθετική Συμπεριφορά στην επίλυση Συγκρούσεων (r=-.41***)		$\chi^2 = 250.4$
Συνολ. ΚΣΝ-1 → Επιθετικ.-2	-.17***	DF= 121
Επιθετικ.-1 → Συνολ. ΚΣΝ-2	-.06	TLI = .944
Συν. ΚΣΝ -1 → Συν. ΚΣΝ -2	.61***	CFI = .956
Επιθετικ.-1 → Επιθετικ.-2	.51***	RMSEA = .044

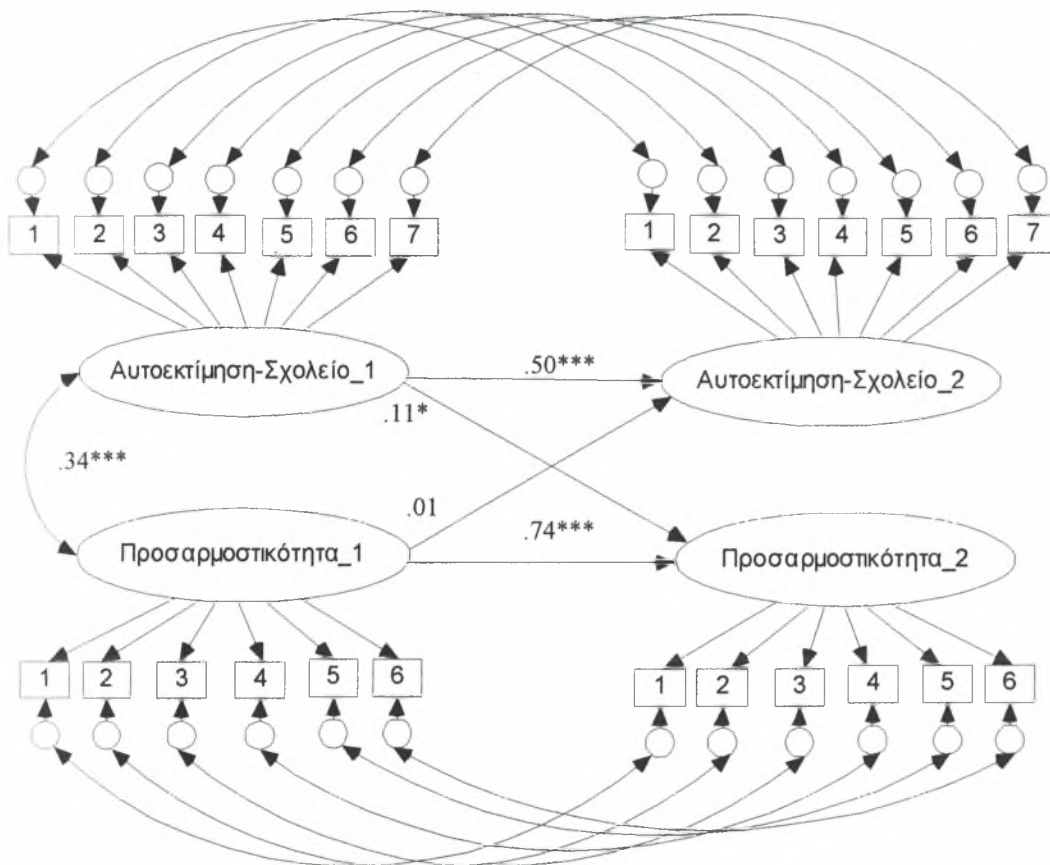
Σημείωση: DF = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA = root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: *P < .05, **P < .01, ***P < .001.

Η Συνολική ΚΣΝ φάνηκε ότι επέδρασε θετικά και στατιστικά σημαντικά στους παράγοντες Φροντίδα από τον καθηγητή ΦΑ ($\beta=.09$) και Ευγενική Προσέγγιση σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους ($\beta=.19$). Επέδρασε δε σημαντικά αλλά αρνητικά στους παράγοντες Προστασία Εγώ των μαθητών στη ζωή γενικά ($\beta= -.12$) και Επιθετική Συμπεριφορά κατά τις συγκρούσεις ($\beta= -.17$). Βρέθηκε επίσης ότι η

Συνολική ΚΣΝ δέχθηκε σημαντική και θετική επίδραση από το παράγοντα Προσωπική Βελτίωση των μαθητών στη ζωή γενικά ($\beta=.13$).

5.3.2. Αιτιατές σχέσεις της Προσαρμοστικότητας

Τα σχήματα 5.3 και 5.4 που ακολουθούν, είναι παραδείγματα των αιτιατών σχέσεων μεταξύ της Προσαρμοστικότητας, της αυτοεκτίμησης των μαθητών για το Σχολείο και τις στρατηγικές Μεταγνώσης στη ΦΑ.

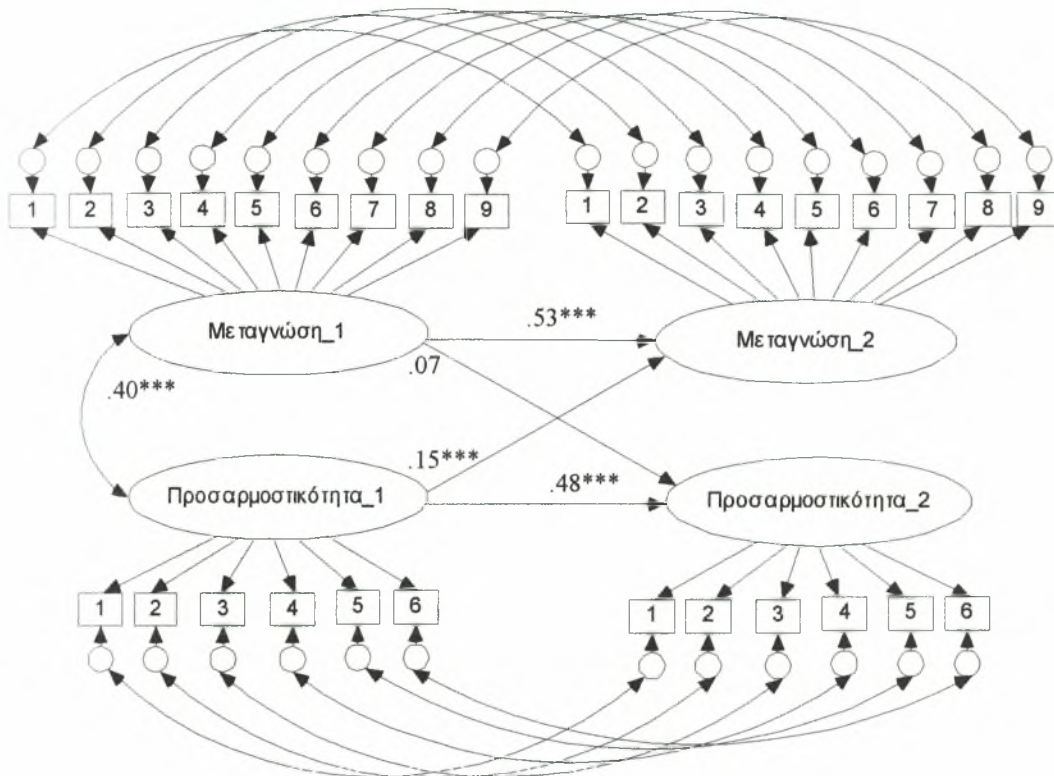


Σχήμα 5.3. Μοντέλο 3. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Προσαρμοστικότητα» και «Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Προσαρμοστικότητα συντετέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο από επτά. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Η Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στη Προσαρμοστικότητα κατά τη 2^η περίοδο ($\beta=.11$, $p<.01$.), ενώ η Προσαρμοστικότητα

της 1^{ης} περιόδου δεν είχε καμία σημαντική επίδραση στην Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο των μαθητών κατά τη 2^η περίοδο, (σχήμα 5.3, μοντέλο 3).

Η Προσαρμοστικότητα της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στη Μεταγνώση κατά τη 2^η περίοδο ($\beta=.15$, $p<.001$.), ενώ η Μεταγνώση της 1^{ης} περιόδου δεν είχε καμία σημαντική επίδραση στη Προσαρμοστικότητα κατά τη 2^η περίοδο, (σχήμα 5.4, μοντέλο 4).



Σχήμα 5.4. Μοντέλο 4. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Προσαρμοστικότητα» και «Μεταγνώση». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Προσαρμοστικότητα συντέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Μεταγνώση από εννέα. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Στον πίνακα 5.8 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των διαχρονικών αιτιατών σχέσεων της Προσαρμοστικότητας με παράγοντες του αντιλαμβανόμενου Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών, της Αυτοεκτίμησης, των στρατηγικών Μεταγνώσης των μαθητών στη ΦΑ και της πλήρους Προετοιμασίας στα μαθήματα του σχολείου.

Πίνακας 5.8. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Προσαρμοστικότητας και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών, της Αυτοεκτίμησης, της Μεταγνώσης στη ΦΑ και της Προετοιμασίας στα μαθήματα..

	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Προσαρμοστικότητα και αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας των μαθητών στη ΦΑ (r=.22***)		$\chi^2 = 539.4$
Προσαρμ.-1 → Φιλία-2	.03	DF= 385
Φιλία-1 → Προσαρμ.-2	.09*	TLI = .966
Προσαρμ.-1→Προσαρμ.-2	.53***	CFI = .971
Φιλία-1 → Φιλία-2	.63***	RMSEA = .022
Προσαρμοστικότητα και Προσωπική Βελτίωση Μαθητών (r=.35***)		$\chi^2 = 449.6$
Προσαρμ.-1 → ΠΒΜ-2	.13**	DF= 192
ΠΒΜ-1 → Προσαρμ.-2	.01	TLI = .920
Προσαρμ.-1→Προσαρμ.-2	.58***	CFI = .933
ΠΒΜ-1 → ΠΒΜ-2	.45***	RMSEA = .050
Προσαρμοστικότητα και Αυτοεκτίμηση για το Σχολείο (r=.49***)		$\chi^2 = 548.3$
Προσαρμ.-1 → Σχολείο-2	.01	DF= 281
Σχολείο-1 → Προσαρμ.-2	.11*	TLI = .939
Προσαρμ.-1→Προσαρμ.-2	.50***	CFI = .951
Σχολείο-1 → Σχολείο-2	.74***	RMSEA = .033
Προσαρμοστικότητα και Μεταγνώση ΦΑ (r=.40***)		$\chi^2 = 820.9$
Προσαρμ.-1→ Μεταγνώση-2	.15***	DF= 385
Μεταγνώση-2→ Προσαρμ.-1	.07	TLI = .918
Προσαρμ.-1→Προσαρμ.-2	.53***	CFI = .932
Μεταγν.-2→ Μεταγν.-2	.48***	RMSEA = .036
Προσαρμοστικότητα και Προετοιμασία στα μαθήματα (r=.27***)		$\chi^2 = 179$
Προσαρμ.-1 → Προετοιμ.-2	.17***	DF= 91
Προετοιμ.-1 → Προσαρμ.-2	.07	TLI = .967
Προσαρμ.-1→Προσαρμ.-2	.55***	CFI = .978
Προετοιμ.-1 → Προετοιμ.-2	.54***	RMSEA = .034

Σημείωση: DF = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA = root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: *P < .05, **P < .01, ***P < .001.

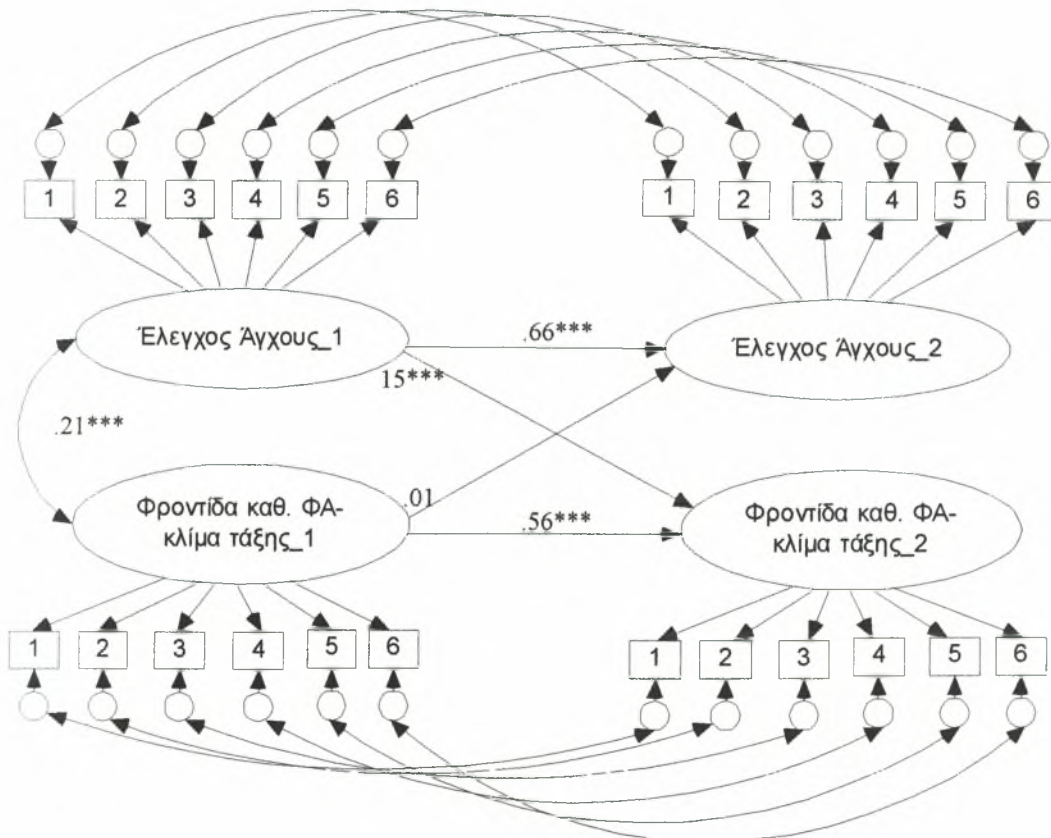
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τόσο η Προσαρμοστικότητα, όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες έδειξαν σταθερότητα από τη μία μέτρηση στην άλλη και οι σχέσεις τους στον ίδιο χρόνο (1^η μέτρηση), ήταν στατιστικά σημαντικές και θετικές από χαμηλές έως μέτριες (r=.22 μέχρι r =.49).

Η προσαρμοστικότητα βρέθηκε ότι επέδρασε θετικά και στατιστικά σημαντικά στο στόχο των μαθητών για Προσωπική Βελτίωση στη ζωή γενικά

($\beta=.13$), στις στρατηγικές Μεταγνώσης που χρησιμοποιούν στο μάθημα της ΦΑ ($\beta=.15$) και στη συνήθειά τους για πλήρη Προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου ($\beta=.17$). Η Προσαρμοστικότητα επίσης, δέχθηκε σημαντική και θετική επίδραση από το παράγοντα Φιλία και αποδοχή των μαθητών ($\beta=.09$) και από την αυτοεκτίμησή τους ως προς το Σχολείο ($\beta=.11$).

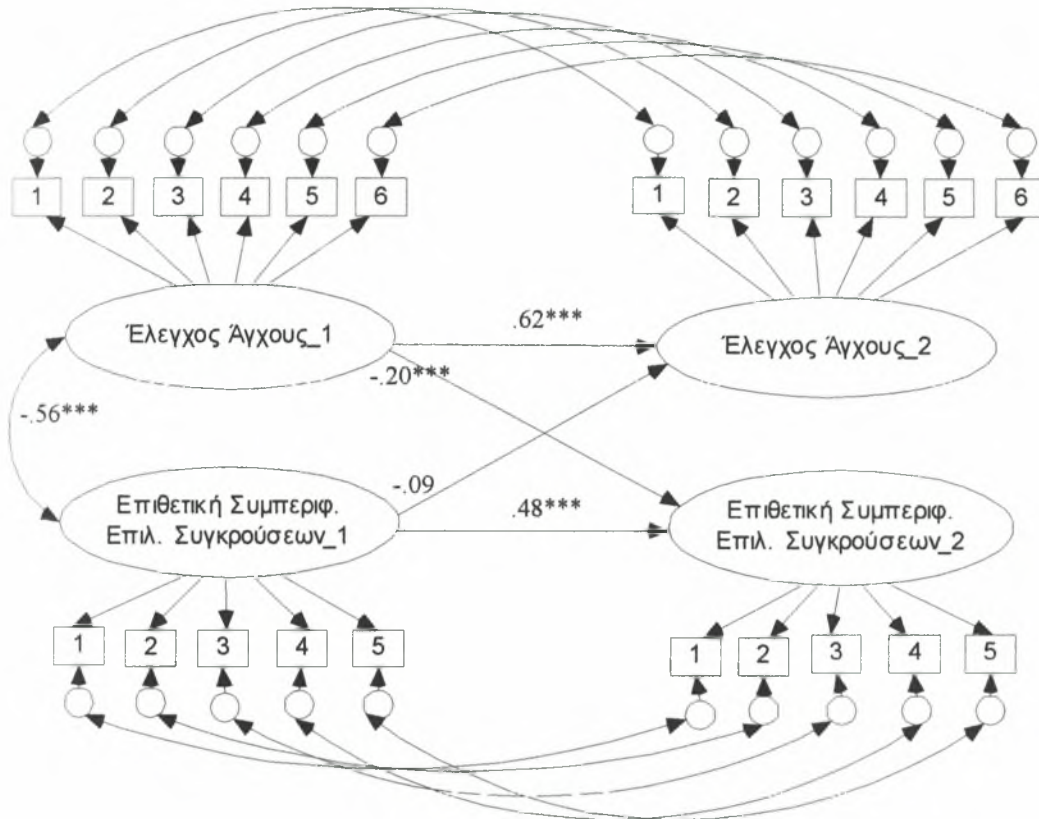
5.3.3. Αιτιατές σχέσεις του Ελέγχου του Άγχους

Στα σχήματα 5.5 και 5.6 που ακολουθούν, περιγράφονται τα αποτελέσματα της διαχρονικής ανάλυσης των αιτιατών σχέσεων του Ελέγχου του Άγχους με την αντίληψη των μαθητών για το κλίμα Φροντίδας από το καθηγητή της ΦΑ και με την Επιθετική συμπεριφορά των μαθητών σε καταστάσεις σύγκρουσης.



Σχήμα 5.5. Μοντέλο 5. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Έλεγχος του Άγχους» και «Φροντίδα Καθηγητή ΦΑ». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Ο Έλεγχος του Άγχους της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στην αντίληψη για Φροντίδα από τον καθηγητή ΦΑ ($\beta = .15, p < .001.$), (σχήμα 5.5, μοντέλο 5), και αρνητική επίδραση στην Επιθετική συμπεριφορά των μαθητών κατά τις συγκρούσεις στη 2^η περίοδο ($\beta = -.20, p < .001.$), (σχήμα 5.6, μοντέλο 6).



Σχήμα 5.6. Μοντέλο 6. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Έλεγχος του Άγχους» και «Επιθετική Συμπεριφορά». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο Έλεγχος του Άγχους συντέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Επιθετική Συμπεριφορά από πέντε. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαχρονικής ανάλυσης (πίνακας 5.9) βρέθηκε, ότι ο Έλεγχος του Άγχους είχε στατιστικά σημαντική αιτιώδη σχέση με όλους τους παράγοντες του αντιλαμβανόμενου Κλίματος της τάξης και των αντιλαμβανόμενων στρατηγικών συμπεριφοράς σε καταστάσεις Σύγκρουσης, με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο Προστασία του Εγώ στη ζωή και με το προσανατολισμού των μαθητών στη Προστασία του Εγώ στη ζωή γενικά.

Πίνακας 5.9. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του Ελέγχου του Άγχους, και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, της έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους στη ζωή γενικά, του Προσανατολισμού των Στόχων των μαθητών στη ζωή γενικά και των στρατηγικών σε καταστάσεις Σύγκρουσης.

	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Έλεγχος του Άγχους και αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας των μαθητών στη ΦΑ (r =.25***)		$\chi^2 = 539.1$
Ελ.Άγχους -1 → Φιλία -2	.09*	DF= 385
Φιλία-1 → Ελ.Άγχους -2	.01	TLI = .965
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους-2	.66***	CFI = .971
Φιλία-1 → Φιλία -2	.61***	RMSEA = .022
Έλεγχος του Άγχους και αντιλαμβανόμενο κλίμα Διαμόρφωσης Περιβάλλοντος (r =.29***)		$\chi^2 = 269.7$
Ελ.Άγχους -1 → Διαμ.Περ.-2	.10*	DF= 155
Διαμ.Περ.-1 → Ελ.Άγχους -2	.01	TLI = .955
Ελ.Άγχους-1 → Ελ.Άγχους -2	.66***	CFI = .967
Διαμ.Περ.-1 → Διαμ.Περ.-2	.56***	RMSEA = .029
Έλεγχος του Άγχους και αντιλαμβανόμενο κλίμα Σεβασμού στη ΦΑ (r =.33***)		$\chi^2 = 306.5$
Ελ.Άγχους -1 → Σεβασμός-2	.16**	DF= 155
Σεβασμός-1 → Ελ.Άγχους -2	.12*	TLI = .939
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους-2	.66***	CFI = .955
Σεβασμός-1 → Σεβασμός-2	.62***	RMSEA = .034
Έλεγχος του Άγχους και αντιλαμβανόμενο κλίμα Φροντίδας από τον καθηγητή ΦΑ (r =.21***)		$\chi^2 = 423.3$
Ελ.Άγχους-1 → Φρ.Καθ. -2	.15***	DF= 235
Φρ.Καθ. -1 → Ελ.Άγχους -2	.01	TLI = .949
Ελ.Άγχους-1 → Ελ.Άγχους -2	.66***	CFI = .960
Φρ.Καθ. -1 → Φρ.Καθ. -2	.56***	RMSEA = .031
Έλεγχος του Άγχους και αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη Προστασία του Εγώ (r =-.24***)		$\chi^2 = 240.6$
Ελ.Άγχους -1 → ΠρΕγώΚαθ-2	-.10*	DF= 155
ΠρΕγώΚαθ-1 → Ελ.Άγχους -2	-.06	TLI = .972
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους -2	.65***	CFI = .980
ΠρΕγώΚαθ → ΠρΕγώΚαθ-2	.57***	RMSEA = .025
Έλεγχος του Άγχους και Προστασία του Εγώ των μαθητών (r =-.25***)		$\chi^2 = 427$
Ελ.Άγχους -1 → ΠρΕγώΜαθ-	-.15**	DF= 193
ΠρΕγώΜαθ-1 → Ελ.Άγχους -	-.11*	TLI = .947
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους -2	.68***	CFI = .956
ΠρΕγώΜαθ → ΠρΕγώΜαθ-	.59***	RMSEA = .049
Έλεγχος του Άγχους και αντίληψη για Ευγενική Προσέγγιση σε επίλυση συγκρούσεων (r =.39***)		$\chi^2 = 491.8$
Ελ.Άγχους -1 → ΕυγΠροσ -2	.14**	DF= 235

ΕυγΠροσ.-1 → Ελ.Άγχους -2	.02	TLI = .936
Ελ.Άγχους-1 → Ελ.Άγχους -2	.68***	CFI = .945
ΕυγΠροσ -1 → ΕυγΠροσ -2	.58***	RMSEA = .045
Έλεγχος του Άγχους και αντίληψη για Επιθετική συμπεριφορά σε επίλυση συγκρούσεων ($r = -.60***$)		$\chi^2 = 480.7$
Ελ.Άγχους -1 → Επιθετικότη.-2	-.19***	DF= 193
Επιθετικότη.-1 → Ελ.Άγχους -2	-.05	TLI = .917
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους -2	.67***	CFI = .931
Επιθετικ.-1 → Επιθετικ.-2	.47***	RMSEA = .048
Έλεγχος του Άγχους και αντίληψη για Συναισθηματική Επιρροή σε επίλυση συγκρούσεων ($r = -.33***$)		$\chi^2 = 397.5$
Ελ.Άγχους -1 → ΣυνΕπιρ.-2	-.15*	DF= 193
ΣυνΕπιρ -1 → Ελ.Άγχους -2	-.07	TLI = .939
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους -2	.64***	CFI = .953
ΣυνΕπιρ -1 → ΣυνΕπιρ.-2	.55***	RMSEA = .035
Έλεγχος του Άγχους και αντίληψη για Ανοχή σε επίλυση συγκρούσεων ($r = .23***$)		$\chi^2 = 641.1$
Ελ.Άγχους -1 → Ανοχή -2	.10*	DF= 281
Ανοχή -1 → Ελ.Άγχους -2	-.06	TLI = .916
Ελ.Άγχους -1 → Ελ.Άγχους -2	.68***	CFI = .932
Ανοχή -1 → Ανοχή -2	.58***	RMSEA = .039

Σημείωση: DF = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA = root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: *P < .05, **P < .01, ***P < .001.

Οι συντελεστές σταθερότητας, τόσο για τον Έλεγχο του Άγχους, όσο και για τους υπόλοιπους παράγοντες ήταν ιδιαίτερα υψηλοί ($\beta = .56$ μέχρι $\beta = .68$), γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων από τη 1^η μέτρηση στη 2^η. Οι δε σχέσεις τους στον ίδιο χρόνο (1^η μέτρηση), αν και κυρίως χαμηλές ήταν στατιστικά σημαντικές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο Έλεγχος του Άγχους της 1^{ης} μέτρησης είχε θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση σε όλους τους παράγοντες του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού και συναισθηματικού Κλίματος της τάξης στο μάθημα της ΦΑ ($\beta = .09$ μέχρι $\beta = .16$), της 2^{ης} μέτρησης. Είχε επίσης θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στις αντιλαμβανόμενες στρατηγικές για Ευγενική Προσέγγιση ($\beta = .14$) και Ανοχή ($\beta = .10$), σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους.

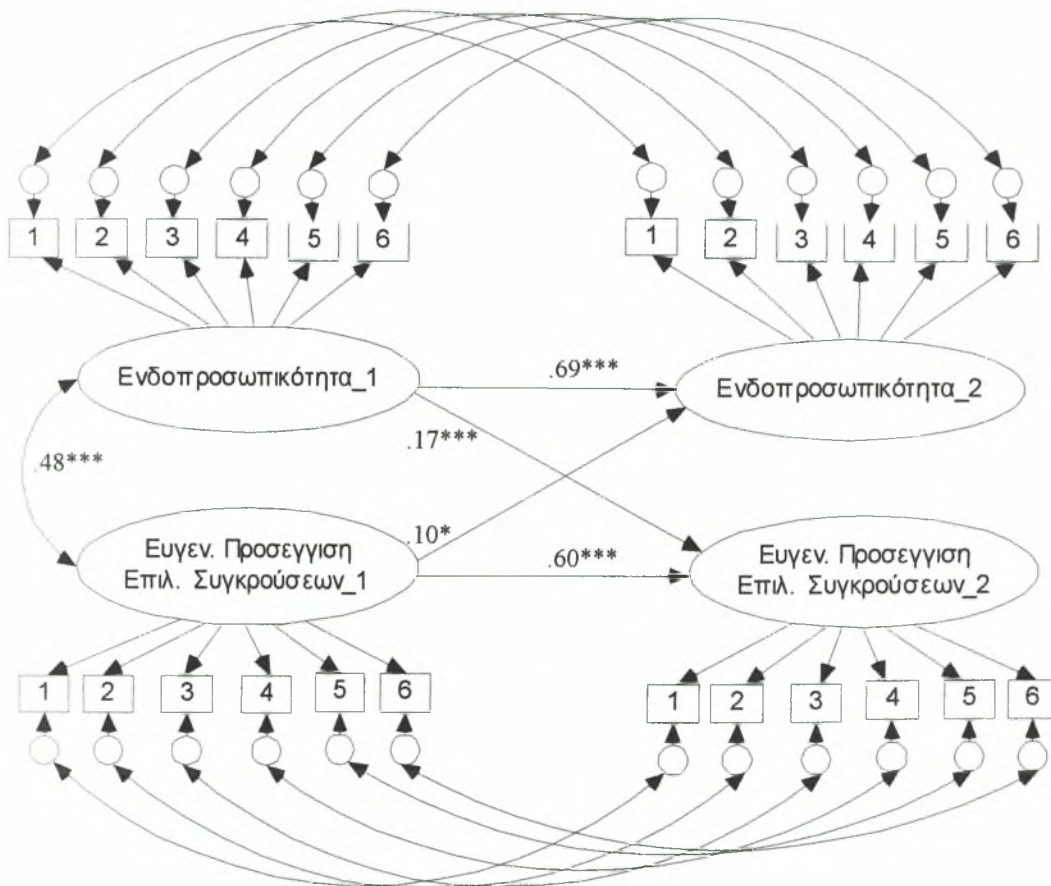
Βρέθηκε τέλος, ότι Έλεγχος του Άγχους είχε στατιστικά σημαντική, αλλά αρνητική επίδραση στον αντιλαμβανόμενο προσανατολισμό του καθηγητή ΦΑ στη Προστασία του Εγώ στη ζωή γενικά ($\beta = -.10$), στο στόχο των μαθητών στη Προστασία του Εγώ στη ζωή γενικά ($\beta = -.15$) και στις αντιλαμβανόμενες στρατηγικές

αντιμετώπισης συγκρούσεων, Επιθετική συμπεριφορά ($\beta = -.19$) και Συναισθηματική Επιρροή ($\beta = -.15$).

5.3.4. Αιτιατές σχέσεις της Ενδοπροσωπικότητας

Το σχήμα 5.7 (μοντέλο 7) που ακολουθεί, είναι παράδειγμα της αιτιατής σχέσης της Ενδοπροσωπικότητας με την αντιλαμβανόμενη στρατηγική των μαθητών για Ευγενική Προσέγγιση σε αντιπαράθεση με άλλους. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν ιδιαίτερα υψηλοί (.69 και .60), γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων παρά την πάροδο του χρόνου.

Φάνηκε, ότι η Ενδοπροσωπικότητα της 1^{ης} περιόδου είχε σημαντική και θετική επίδραση στην Ευγενική Προσέγγιση κατά τη 2^η περίοδο ($\beta = .17$, $p < .001$), ενώ η Ευγενική Προσέγγιση της 1^{ης} περιόδου είχε χαμηλή, αλλά θετική και σημαντική επίδραση στην Ενδοπροσωπικότητα κατά τη 2^η περίοδο ($\beta = .10$, $p < .05$).



Σχήμα 5.7. Μοντέλο 7. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Ενδοπροσωπικότητα» και «Ευγενική Προσέγγιση» κατά τις συγκρούσεις. Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο

χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (*standardized beta weights*), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Τα αποτελέσματα όπως περιγράφονται στον πίνακα 5.10, δείχνουν ότι τόσο η Ενδοπροσωπικότητα, όσο και οι παράγοντες με τους οποίους συγκρίθηκε, παρουσίασαν μεγάλη σταθερότητα από τη μία μέτρηση στην άλλη. Οι συσχετίσεις της όμως με τους παράγοντες Αυτοεκτίμηση-Σχολείο και Αρνητικά Συναισθήματα στη ΦΑ, στη 1^η μέτρηση, φάνηκε ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 5.10. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Ενδοπροσωπικότητας και της Ευγενικής Προσέγγισης και της Αυτοεκτίμησης ως προς τη Τιμιότητα..

	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Ενδοπροσωπικότητα και αντίληψη για Ευγενική Προσέγγιση σε επίλυση συγκρούσεων ($r = .48^{***}$)		$\chi^2 = 278.9$
Ενδοπροσ → ΕυγΠροσ-2	.17***	DF= 155
ΕυγΠροσ-1 → Ενδοπροσ-2	.10*	TLI = .940
Ενδοπροσ -1 → Ενδοπροσ -2	.69***	CFI = .964
ΕυγΠροσ -1 → ΕυγΠροσ -2	.60***	RMSEA = .038
Ενδοπροσωπικότητα και Αυτοεκτίμηση-Τιμιότητα ($r = .15^{**}$)		$\chi^2 = 682.2$
Ενδοπροσ-1 → Τιμιότητα -2	.10*	DF= 235
Τιμιότητα -1 → Ενδοπροσ -2	-.08	TLI = .906
Ενδοπροσ -1 → Ενδοπροσ -2	.61***	CFI = .926
Τιμιότητα -1 → Τιμιότητα -2	.47***	RMSEA = .047

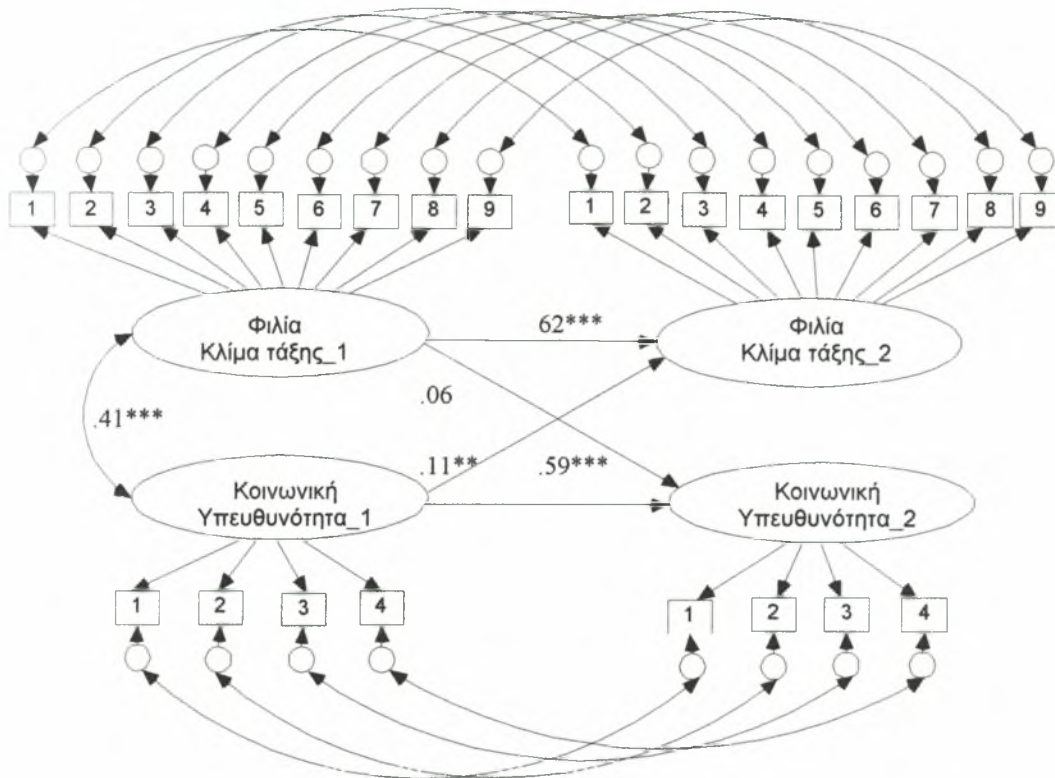
Σημείωση: DF = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA = root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: * $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$.

Η διαχρονική ανάλυση αιτιατών σχέσεων της Ενδοπροσωπικότητας με τους παράγοντες των άλλων οργάνων μέτρησης έδειξε, ότι αυτή είχε θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στη στρατηγική Ευγενικής Προσέγγισης ($\beta = .17$) των μαθητών σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους και στην αυτό-αντίληψή τους για τη Τιμιότητα ($\beta = .10$), ενώ φάνηκε ότι επηρεάστηκε θετικά από την Ευγενική Προσέγγιση ($\beta = .10$).

5.3.5. Αιτιατές σχέσεις της Κοινωνικής Υπευθυνότητας

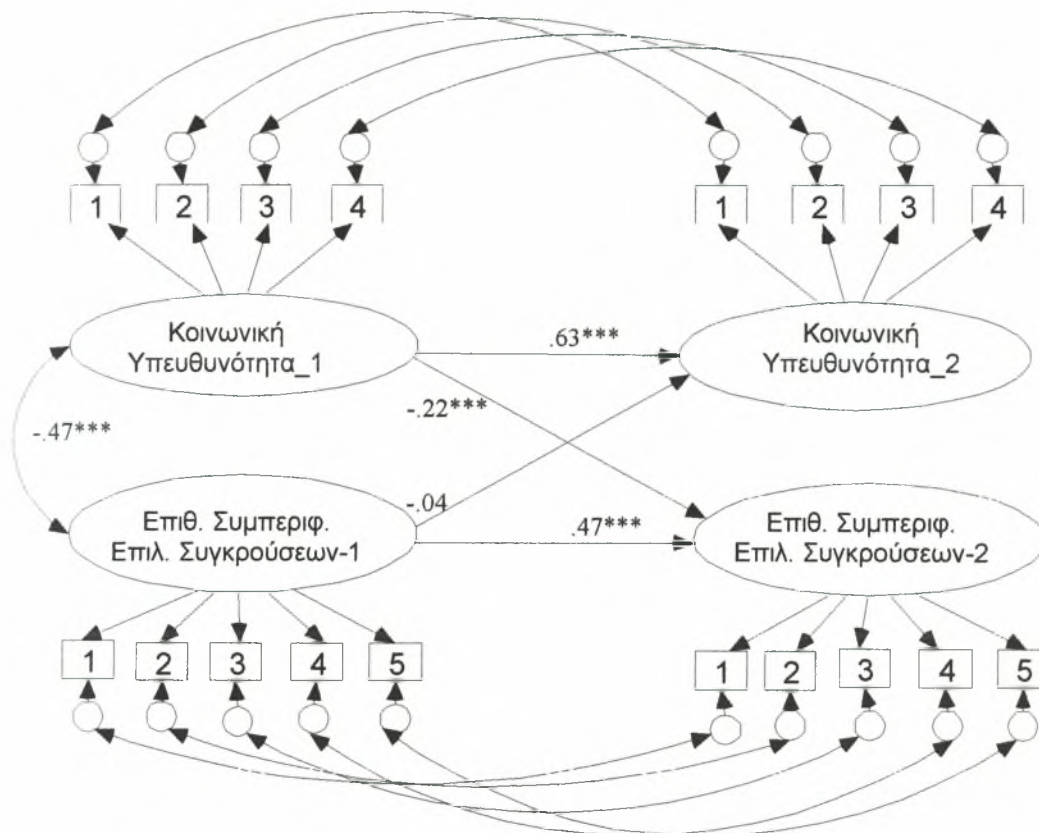
Τα σχήματα 5.8 και 5.9 που ακολουθούν, είναι παραδείγματα διαχρονικής ανάλυσης αιτιατών σχέσεων του παράγοντα Κοινωνική Υπευθυνότητα με το αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας της τάξης στη ΦΑ και την αντιλαμβανόμενη στρατηγική της Ευγενικής Προσέγγισης κατά την επίλυση των συγκρούσεων, με τη

χρήση δομικού μοντέλου εξίσωσης. Οι συντελεστές σταθερότητας ήταν ιδιαίτερα υψηλοί, γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραπάνω παραγόντων παρά την πάροδο του χρόνου.



Σχήμα 5.8. Μοντέλο 8. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνική Υπευθυνότητα» και «Φιλία». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Κοινωνική Υπευθυνότητα συντέθηκε από 4 παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Φιλία από εννέα. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Όπως φαίνεται και στα σχήματα, η Κοινωνική Υπευθυνότητα της 1^{ης} μέτρησης επέδρασε στατιστικά σημαντικά στη Φιλία και την Επιθετική συμπεριφορά της 2^{ης} μέτρησης. Στη μεν πρώτη περίπτωση θετικά στη δε δεύτερη, αρνητικά. Οι δε σχέσεις της Κοινωνικής Υπευθυνότητας με τους παραπάνω παράγοντες στον ίδια μέτρηση (1^η), ήταν αντίστοιχα θετική και αρνητική.



Σχήμα 5.9. Μοντέλο 9. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Κοινωνική Υπευθυνότητα» και «Επιθετική Συμπεριφορά». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Κοινωνική Υπευθυνότητα συντέθηκε από 4 παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Επιθετικότητα από πέντε. Τα ερθά βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Από τα αποτελέσματα όπως περιγράφονται στον πίνακα 5.11, φαίνεται ότι οι συντελεστές σταθερότητας, τόσο για τη Κοινωνική Υπευθυνότητα, όσο και για τους υπόλοιπους παράγοντες με τους οποίους συγκρίθηκε ήταν ιδιαίτερα υψηλοί, γεγονός που αποτυπώνει την υψηλή σταθερότητα των παραγόντων μεταξύ των δύο μετρήσεων. Οι δε συσχετίσεις τους στο ίδιο χρόνο βρέθηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονταν από χαμηλές μέχρι μέτριες.

Πίνακας 5.11. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Κοινωνικής Υπευθυνότητας και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, του Προσανατολισμού Στόχων των μαθητών, των στρατηγικών Σύγκρουσης με άλλους και της Μεταγνώσης στη ΦΑ.

	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Κοιν. Υπευθυνότητα και αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας στη ΦΑ ($r = .41^{***}$)		$\chi^2 = 458.2$
Κοιν. Υπευθ.-1 → Φιλία -2	.11**	DF= 281
Φιλία-1 → Κοιν. Υπευθ.-2	.06	TLI = .943
Κοιν.Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.62***	CFI = .955
Φιλία-1 → Φιλία -2	.59***	RMSEA = .027
Κοιν. Υπευθυνότητα και αντιλαμβανόμενο κλίμα Φροντίδας από τον καθηγητή ΦΑ ($r = .25^{***}$)		$\chi^2 = 286.8$
Κοιν. Υπευθ-1 → Φρ.Καθ. -2	.13**	DF= 155
Φρ.Καθ.-1 → Κοιν. Υπευθ.-2	.05	TLI = .942
Κοιν.Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.62***	CFI = .958
Φρ.Καθ. -1 → Φρ.Καθ. -2	.56***	RMSEA = .032
Κοιν. Υπευθυνότητα και Προσωπική Βελτίωση των μαθητών ($r = .40^{***}$)		$\chi^2 = 259.9$
Κοιν. Υπευθ.-1 → ΠΒΜ -2	.13**	DF= 121
ΠΒΜ -1 → Κοιν. Υπευθ.-2	.06	TLI = .918
Κοιν.Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.57***	CFI = .935
ΠΒΜ -1 → ΠΒΜ -2	.45***	RMSEA = .047
Κοιν. Υπευθυνότητα και Προστασία του Εγώ των μαθητών ($r = .15^{**}$)		$\chi^2 = 232.9$
Κοιν. Υπευθ.-1 → ΠΕΜ -2	.11*	DF= 120
ΠΕΜ -1 → Κοιν. Υπευθ.-2	.13**	TLI = .963
Κοιν.Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.56***	CFI = .971
ΠΕΜ -1 → ΠΕΜ -2	.64***	RMSEA = .043
Κοιν. Υπευθυνότητα και αντίληψη για Ευγενική Προσέγγιση σε επίλυση συγκρούσεων ($r = .48^{***}$)		$\chi^2 = 350.1$
Κοιν. Υπευθ. -1 → ΕυγΠρος -2	.18***	DF= 155
ΕυγΠρος.-1 → Κοιν. Υπευθ. -2	.06	TLI = .933
Κοιν.Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.63***	CFI = .950
ΕυγΠρος.-1 → ΕυγΠρος.-2	.56***	RMSEA = .038
Κοιν. Υπευθυνότητα και αντίληψη για Επιθετική συμπεριφορά Σε επίλυση συγκρούσεων ($r = -.47^{***}$)		$\chi^2 = 292$
Κοιν. Υπευθ.-1 → Επιθετικ.-2	-.22***	DF= 121
Επιθετικ.-1 → Κοιν.Υπευθ.-2	-.04	TLI = .923
Κοιν.Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.63***	CFI = .945
Κοιν. Υπευθυνότητα και Μεταγνώση στη ΦΑ ($r = .24^{***}$)		$\chi^2 = 587.7$
Κοιν. Υπευθ. -1 → Μεταγν.-2	.12**	DF= 281
Μεταγν. -1 → Κοιν. Υπευθ. -2	.03	TLI = .917

Κοιν. Υπ.-1→Κοιν. Υπ.-2	.63***	CFI = .934
Μεταγν. -1 → Μεταγν. -2	.51***	RMSEA = .036

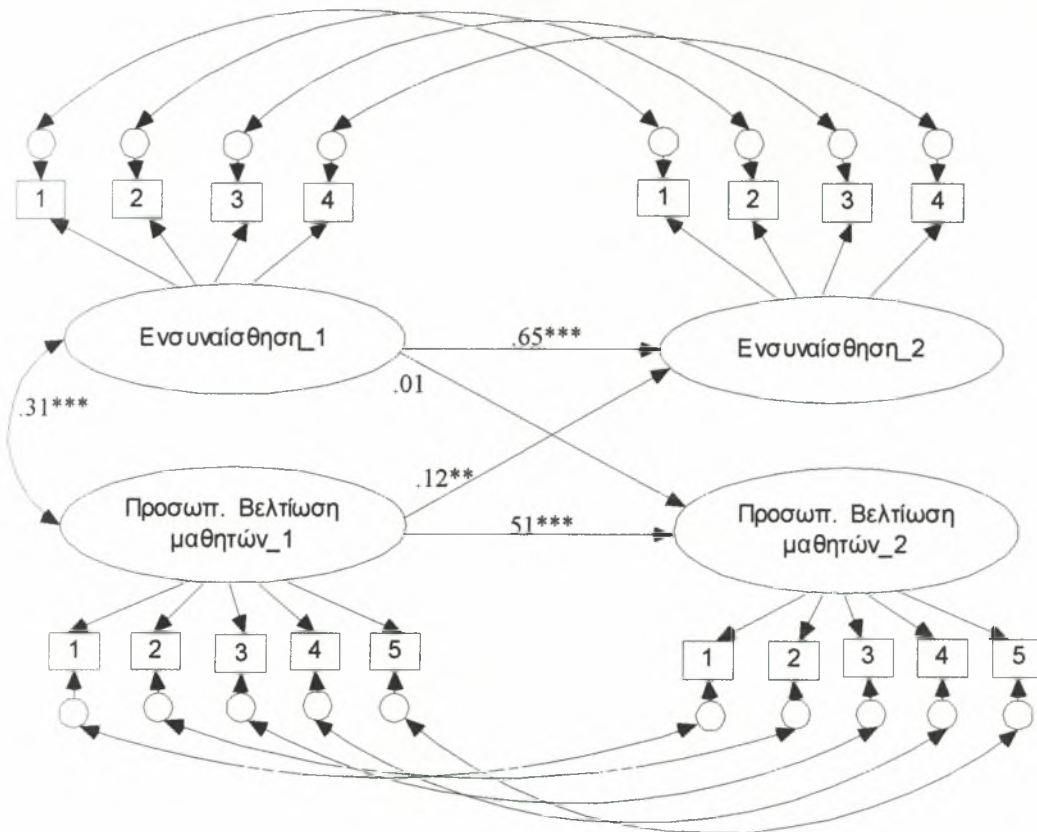
Σημείωση: *DF* = βαθμοί ελευθερίας, *TLI* = Δείκτης Tucker Lewis, *CFI* = comparative fit index, *RMSEA* = root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: **P* < .05, ***P* < .01, ****P* < .001.

Η Κοινωνική Υπευθυνότητα βρέθηκε ότι επέδρασε θετικά και στατιστικά σημαντικά στο αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας ($\beta=.11$) μεταξύ των μαθητών στη ΦΑ, στο αντιλαμβανόμενο κλίμα Φροντίδας του καθηγητή ΦΑ ($\beta=.13$), στους στόχους των μαθητών για Προσωπική Βελτίωση ($\beta=.13$) και Προστασία του Εγώ ($\beta=.11$), στην αντίληψη για Ευγενική Προσέγγιση ($\beta=.18$) ακτά τις συγκρούσεις και στις στρατηγικές Μεταγνώσης ($\beta=.24$) στο μάθημα της ΦΑ. Έδειξε επίσης σημαντική αρνητική επίδραση στην αντίληψη των μαθητών για Επιθετική συμπεριφορά ($\beta=-.22$) σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους. Δέχθηκε τέλος, σημαντική και θετική επίδραση από το στόχο Προστασία Εγώ των μαθητών ($\beta=.13$).

5.3.6. Αιτιατές σχέσεις της Ενσυναίσθησης

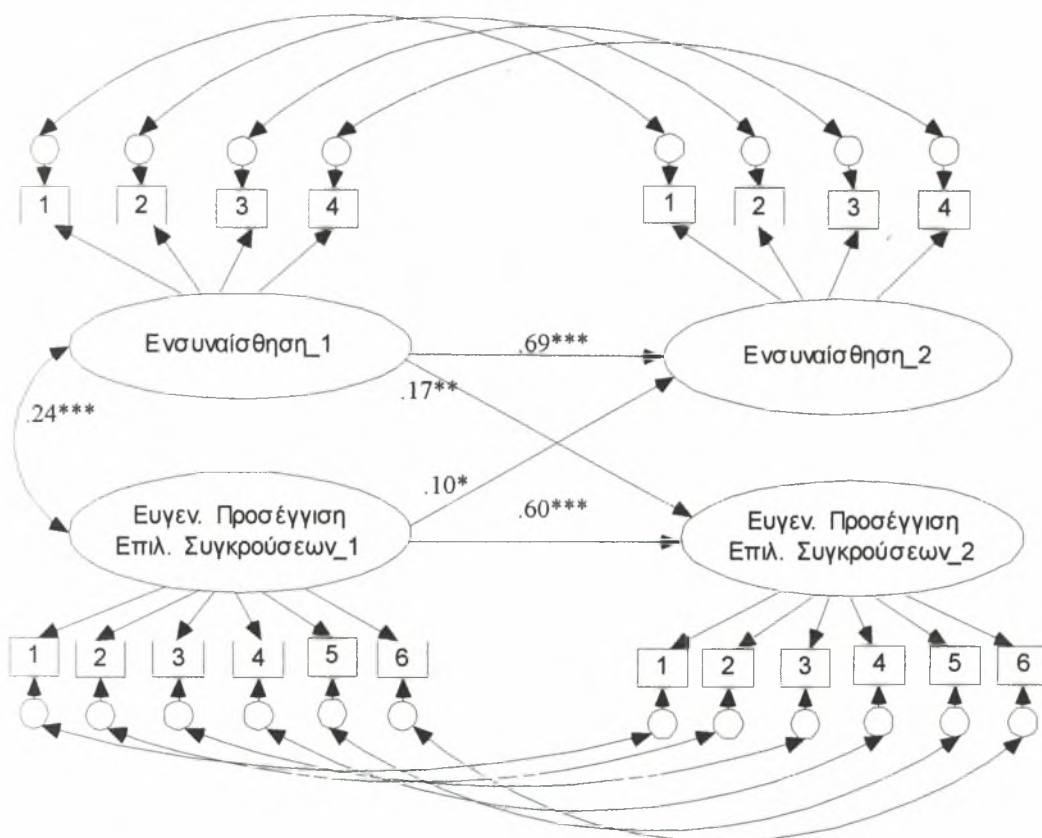
Τα σχήματα 5.10 και 5.11 (μοντέλα 10 και 11) που ακολουθούν, περιγράφουν τις αιτιατές σχέσεις της Ενσυναίσθησης με το στόχο Προσωπική Βελτίωση των μαθητών στη ζωή γενικά και την αντιλαμβανόμενη στρατηγική της Ευγενικής Προσέγγισης κατά τη σύγκρουση με άλλους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαχρονικής ανάλυσης αιτιατών σχέσεων όπως περιγράφονται στα σχήματα 5.10 και 5.11, η Ενσυναίσθηση της 1^{ης} μέτρησης επιδρά σημαντικά και θετικά στην Ευγενική Προσέγγιση ($\beta=.17, p<.01$) των μαθητών της 2^{ης} μέτρησης, ενώ η Προσωπική Βελτίωση ($\beta=.12, p<.01$) και η Ευγενική Προσέγγιση ($\beta=.10, p<.05$) της 1^{ης} μέτρησης επιδρούν σημαντικά και θετικά στην Ενσυναίσθηση της 2^{ης} μέτρησης. Οι σχέσεις της Ενσυναίσθησης με τους δύο παραπάνω παράγοντες στη 1^η μέτρηση ήταν θετικές, στατιστικά σημαντικές και χαμηλού επιπέδου ($r=.31$ και $r=.24, p<.001$, αντίστοιχα). Οι τρεις εξεταζόμενοι παράγοντες τέλος, έδειξαν υψηλή σταθερότητα από μέτρηση σε μέτρηση (τιμές συντελεστή σταθερότητας από .51 μέχρι .69).



Σχήμα 5.10. Μοντέλο 10. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Ενσυναίσθηση» και «Προσωπική Βελτίωση των μαθητών». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Ενσυναίσθηση συντέθηκε από 4 παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Προσωπική Βελτίωση από πέντε. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Σχήμα 5.11. Μοντέλο 11. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Ενσυναίσθηση» και «Ευγενική Προσέγγιση». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Ενσυναίσθηση συντέθηκε από 4 παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Ευγενική Προσέγγιση από έξι. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.



Στον πίνακα 5.12 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δείκτες καλής προσαρμογής για τα μοντέλα 10 και 11.

Πίνακας 5.12. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Ενσυναίσθησης και της Προσωπικής Βελτίωσης των μαθητών και της Ευγενικής Προσέγγισης για την επίλυση των συγκρούσεων.

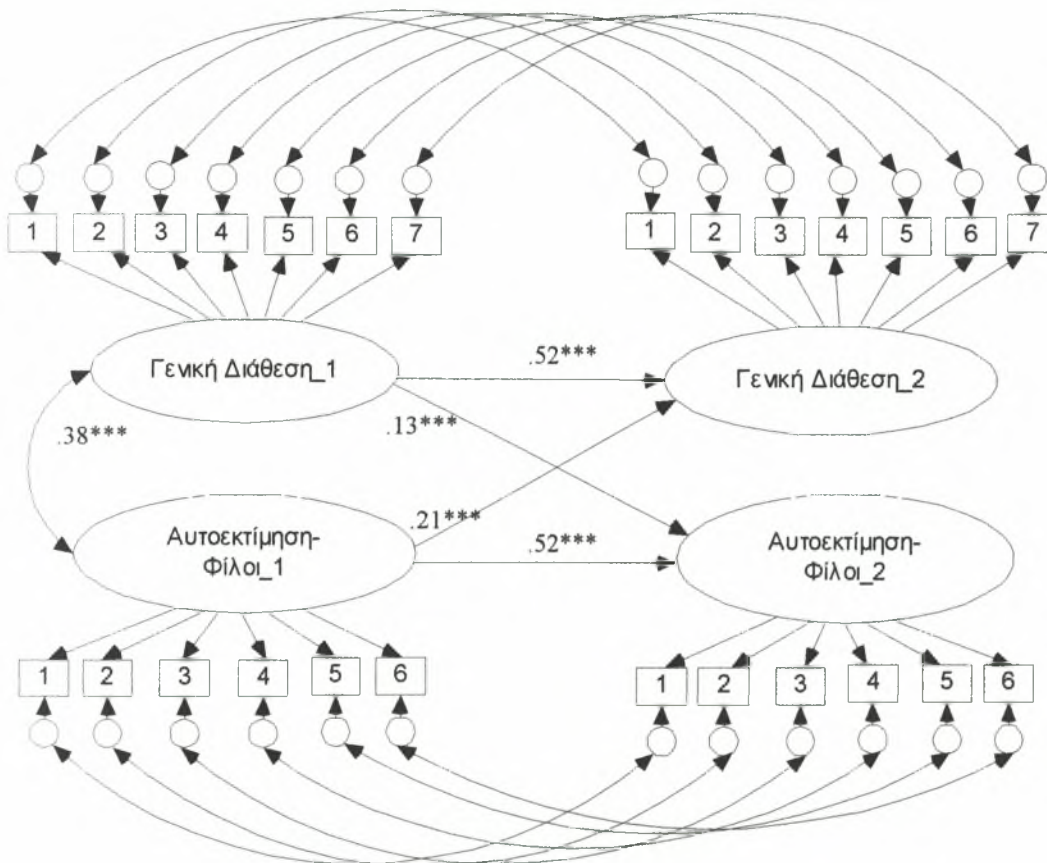
	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Ενσυναίσθηση και Προσωπική Βελτίωση των μαθητών ($r = .31^{***}$)		$\chi^2 = 264.2$
Ενσυν.-1 → ΠροσΒελτΜαθ -2	.01	DF= 121
ΠροσΒελτΜαθ -1 → Ενσυν.-2	.12**	TLI = .933
Ενσυναίσθ.-1 → Ενσυναίσθ.-2	.65***	CFI = .952
ΠρΒελΜ-1 → ΠρΒελΜ-2	.51***	RMSEA = .037
Ενσυναίσθηση και αντίληψη για Ευγενική Προσέγγιση Σε επίλυση συγκρούσεων ($r = .23^{***}$)		$\chi^2 = 324.9$
Ενσυναίσθ.-1 → ΕυγΠροσ -2	.13**	DF= 155
ΕυγΠροσ 1 → Ενσυναίσθ.-2	.10*	TLI = .942
Ενσυναίσθ.-1 → Ενσυναίσθ.-2	.66***	CFI = .957
ΕυγΠροσ -1 → ΕυγΠροσ -2	.61***	RMSEA = .036

Σημείωση: DF = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA = root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: *P < .05, **P < .01, ***P < .001.

5.3.7. Αιτιατές σχέσεις της Γενικής Διάθεσης

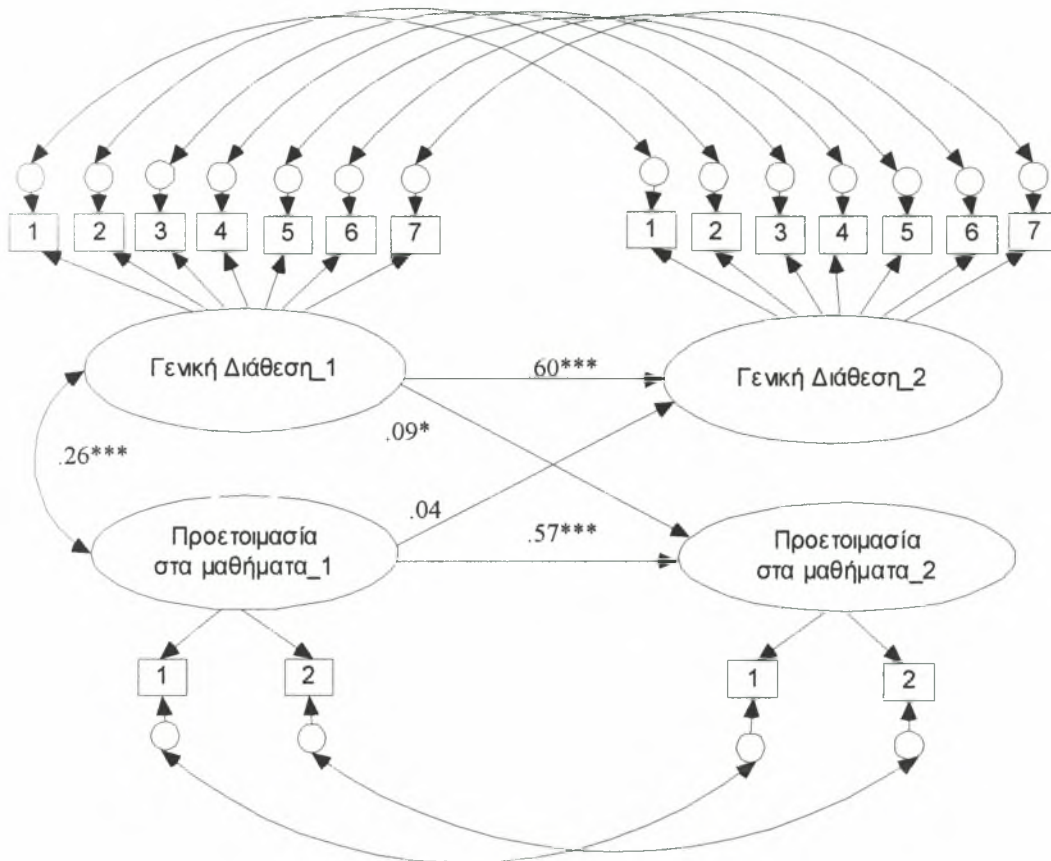
Τα σχήματα 5.12 και 5.13 (μοντέλα 12 και 13), που ακολουθούν, είναι παραδείγματα αιτιωδών σχέσεων της Γενικής Διάθεσης με την Αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τους Φίλους και τη πλήρη Προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου.

Σύμφωνα με το σχήμα 5.12, ο παράγοντας Γενική Διάθεση της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στην Αυτοεκτίμηση-Φίλοι κατά τη 2^η περίοδο ($\beta = .13$, $p < .001$), και η Αυτοεκτίμηση-Φίλοι της 1^{ης} περιόδου είχε θετική επίδραση στη Γενική Διάθεση κατά τη 2^η περίοδο ($\beta = .21$, $p < .001$), (πίνακας 5.11).



Σχήμα 5.12. Μοντέλο 12. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Γενική Διάθεση» και «Αυτοεκτίμηση-Φίλοι». Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Γενική Διάθεση συντέθηκε από 7 παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Αυτοεκτίμηση-Φίλοι από έξι. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 5.13, ο παράγοντας Γενική Διάθεση της 1^{ης} περιόδου είχε θετική αλλά χαμηλή επίδραση στην Προετοιμασία κατά τη 2^η περίοδο ($\beta = .09$, $p < .05$), ενώ η Προετοιμασία της 1^{ης} περιόδου δεν είχε καμία σημαντική επίδραση στη Γενική Διάθεση κατά τη 2^η περίοδο.



Σχήμα 5.13. Μοντέλο 13. Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «Γενική Διάθεση» και «Προετοιμασία» στα μαθήματα του σχολείου. Τα σημεία (-1) και (-2) αναπαριστούν τα δύο χρονικά σημεία των μετρήσεων. Η Γενική Διάθεση συντέθηκε από 7 παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ η Προετοιμασία από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (*standardized beta weights*), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαχρονικής ανάλυσης των αιτιατών σχέσεων όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 5.13, η Γενική Διάθεση είχε μικρή αλλά θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στην Αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τους Φίλους και τη πλήρη Προετοιμασία ως προς τα μαθήματα του σχολείου, ενώ είχε μικρή αλλά αρνητική επίδραση στην αντίληψη για Επιθετική Συμπεριφορά των μαθητών κατά την αντιπαράθεσή τους με άλλους. Βρέθηκε επίσης, ότι η Γενική

Διάθεση της 2^{ης} μέτρησης, δέχθηκε θετική και σημαντική επίδραση από το αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας στη ΦΑ, την Γενική Αυτοεκτίμηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τους Φίλους.

Όλοι οι εξεταζόμενοι παράγοντες είχαν σταθερότητα από τη μία μέτρηση στην άλλη, ενώ οι συσχετίσεις τους ήταν στατιστικά σημαντικές και από χαμηλές μέχρι μέτριες.

Πίνακας 5.13. Αιτιατές σχέσεις μεταξύ της Γενικής Διάθεσης και παραγόντων του Κλίματος της τάξης, των στρατηγικών αντιμετώπισης Συγκρούσεων, της Αυτοεκτίμησης, και της Προετοιμασίας στα μαθήματα.

	Τυποποιημένες τιμές Βήτα	Καταλληλότητα Δεικτών
Γενική Διάθεση και αντιλαμβανόμενο κλίμα Φιλίας στη ΦΑ (r =.25***)		$\chi^2 = 615.8$
Γεν.Διάθεση-1 → Φιλία-2	.03	DF= 443
Φιλία -1→ Γεν.Διάθεση -2	.10*	TLI = .966
Γεν.Διάθ. -1→ Γεν.Διάθ. -2	.57***	CFI = .971
Φιλία -1→ Φιλία-2	.63***	RMSEA = .021
Γενική Διάθεση και αντίληψη για Επιθετική Συμπεριφορά σε επίλυση συγκρούσεων (r =-.18***)		$\chi^2 = 411.2$
Γεν.Διάθεση -1 → Επιθετ.-2	-.08*	DF= 235
Επιθετικ.-1→Γεν.Διάθεση -2	-.06	TLI = .956
Γεν.Διάθ. -1→ Γεν.Διάθ. -2	.59***	CFI = .966
Επιθετικ. -1→ Επιθετικ.-2	.57***	RMSEA = .030
Γενική Διάθεση και Γενική Αυτοεκτίμηση (r =.54***)		$\chi^2 = 706.8$
Γεν.Διάθεση -1→ Γεν.Αυτ.-2	.03	DF= 281
Γεν.Αυτ.-1→ Γεν.Διάθεση -2	.14**	TLI = .895
Γεν.Διάθ. -1→ Γεν.Διάθ.-2	.52***	CFI = .916
Γεν.Αυτ.-1→ Γεν.Αυτ.-2	.64***	RMSEA = .042
Γενική Διάθεση και Αυτοεκτίμηση για τους Φίλους (r =.38***)		$\chi^2 = 515.4$
Γεν.Διάθ.-1 → Αυτ.Φίλοι-2	.13**	DF= 281
Αυτ.Φίλοι -1→ Γεν.Διάθ. -2	.21***	TLI = .947
Γεν.Διάθ. -1→ Γεν.Διάθ. -2	.52***	CFI = .957
Αυτ.Φίλοι -1→ Αυτ.Φίλοι -2	.52***	RMSEA = .031
Γενική Διάθεση και Προετοιμασία στα μαθήματα (r =.26***)		$\chi^2 = 193.5$
Γεν.Διάθεση-1→Προετοιμ.-2	.09*	DF= 121
Προετοιμ.-1→Γεν.Διάθεση-2	.04	TLI = .977
Γεν.Διάθ. -1→ Γεν.Διάθ.-2	.60***	CFI = .984
Προετοιμ. -1→ Προετοιμ. -2	.57***	RMSEA = .027

Σημείωση: DF = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Δείκτης Tucker Lewis, CFI = comparative fit index, RMSEA – root mean square error of approximation. Επίπεδο σημαντικότητας: *P < .05, **P < .01, ***P < .001.

5.4. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών και των ηλικιακών ομάδων 13-15 και 16-18 (που αντιστοιχούν σε Γυμνάσιο και Λύκειο), χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (Multivariate Analysis Of Variance, MANOVA). Η διερεύνηση των παραπάνω διαφορών έγινε και για τις δύο μετρήσεις, (Α' και Β' φάσεις της έρευνας).

Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι 7 παράγοντες του EQ-I: YV και ανεξάρτητες το φύλο και η ηλικιακή ομάδα (7x2x2). Για τη διερεύνηση αλληλεπίδρασης μεταξύ φύλου και ηλικιακής ομάδας με τον παράγοντα μέτρηση, χρησιμοποιήθηκε η επαναλαμβανόμενη ανάλυση διακύμανσης (Repeated ANOVA) για τον κάθε ένα παράγοντα του EQ-I: YV (1x2x2).

5.4.1. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), έδειξαν ότι κατά τη 1^η μέτρηση τα δύο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους καμία σημαντική διαφορά ως προς το παράγοντα Συνολική ΚΣΝ. Παρουσιάστηκε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον παράγοντα αυτό κατά τη 2^η μέτρηση [$F(1,655)=6.80, p<.01, \eta^2=.010$]. Κατά τη μέτρηση αυτή τα σκορ των κοριτσιών στη Συνολική ΚΣΝ ήταν σημαντικά μεγαλύτερα από αυτά των αγοριών ($M_K=2.93, SD=.37$ και $M_A=2.68, SD=.35$, αντίστοιχα).

Ως προς τον παράγοντα 'Κοινωνική Υπευθυνότητα' υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και στις δύο μετρήσεις, [$F(1,678)=15.97, p<.001, \eta^2=.023$] και [$F(1,655)=33.98, p<.001, \eta^2=.049$], αντίστοιχα. Και στις δύο μετρήσεις επίσης, τα κορίτσια παρουσίασαν σημαντικά ψηλότερα σκορ (πίνακας 1). Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και ως προς τον παράγοντα 'Ένσυναίσθηση' [$F(1,678)=21.78, p<.001, \eta^2=.031$] και [$F(1,655)=33.47, p<.001, \eta^2=.049$], με τα κορίτσια να εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερα σκορ (πίνακας 5.14).

Στατιστικά σημαντική, αλλά μικρή διαφορά μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάστηκε ως προς τον παράγοντα 'Προσαρμοστικότητα' και στις δύο μετρήσεις [$F(1,678)=6.48, p<.01, \eta^2=.008$] και [$F(1,655)=4.56, p<.05, \eta^2=.007$]. Στο παράγοντα αυτό το αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τα κορίτσια (πίνακας 5.14).

Πίνακας 5.14. Μέσοι όροι (*M*) και τυπική απόκλιση (*SD*), των σκορ των κοριτσιών και των αγοριών κατά τη 1^η και 2^η μέτρηση.

	Μέτρηση	Κορίτσια		Αγόρια	
		M	SD	M	SD
Συνολική ΣΝ	1 ^η	2.91	.40	2.86	.38
	2 ^η	2.93	.37	2.68	.35
Κοιν. Υπευθυνότητα	1 ^η	3.24	.60	3.04	.60
	2 ^η	3.28	.54	3.04	.54
Ενσυναίσθηση	1 ^η	3.25	.57	3.03	.61
	2 ^η	3.28	.53	3.02	.54
Προσαρμοστικότητα	1 ^η	2.87	.62	3.02	.61
	2 ^η	2.93	.62	3.04	.63

5.4.2. Διαφορές μεταξύ ηλικιακών ομάδων

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 13-15 και 16-18 ετών που αντιστοιχούν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ως προς το παράγοντα Προσαρμοστικότητα έδειξαν στατιστικά σημαντικές αλλά μικρές διαφορές και για τις δύο μετρήσεις, [$F(1,678)=10.54$, $p<.001$, $\eta^2=.015$] και [$F(1,655)=6.81$, $p<.01$, $\eta^2=.010$]. Και στις δύο μετρήσεις οι μαθητές του Γυμνασίου σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τους μαθητές του Λυκείου (πίνακας 5.15).

Ως προς τον παράγοντα Γενική Διάθεση, οι μαθητές των δύο επιπέδων εκπαίδευσης παρουσίασαν επίσης στατιστικά σημαντικές αλλά μικρές διαφορές και στις δύο μετρήσεις, [$F(1,678)=10.40$, $p<.001$, $\eta^2=.015$] και [$F(1,655)=6.77$, $p<.01$, $\eta^2=.010$]. Και στο παράγοντα αυτό, οι μαθητές του Γυμνασίου σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τους μαθητές του Λυκείου (πίνακας 5.15).

Πίνακας 5.15. Μέσοι όροι (*M*) και τυπική απόκλιση (*SD*), των σκορ των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου κατά τη 1^η και 2^η μέτρηση.

	Μέτρηση	Γυμνάσιο		Λύκειο	
		M	SD	M	SD
Προσαρμοστικότητα	1 ^η	3.00	.61	2.85	.62
	2 ^η	3.03	.66	2.90	.56
Γενική Διάθεση	1 ^η	3.35	.55	3.21	.48
	2 ^η	3.35	.55	3.30	.54

5.4.3. Αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας

Στατιστικά σημαντική αλλά μικρή αλληλεπίδραση βρέθηκε μεταξύ των δύο φύλων και των δύο ηλικιακών ομάδων κατά τη 1^η μέτρηση, ως προς τη Προσαρμοστικότητα [$F(1,678)=4.12$, $p<.05$, $\eta^2=.006$]. Τα αγόρια του Γυμνασίου

παρουσίασαν ψηλότερα σκορ από αυτά του Λυκείου ($M_T=3.11$, $SD=.58$ και $M_A=2.86$, $SD=.64$), ενώ τα σκορ των κοριτσιών Γυμνασίου – Λυκείου δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά ($M_T=2.90$, $SD=.62$ και $M_A=2.84$, $SD=.61$).

5.4.4. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων

Τα αποτελέσματα της επαναληπτικής ανάλυση διακύμανσης (Repeated ANOVA) για κάθε ένα παράγοντα του EQ-I: YV, έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας με τον παράγοντα μέτρηση, δηλαδή δεν υπήρξε σημαντική εξέλιξη των σκορ των μαθητών στους παράγοντες του EQ-I: YV από τη 1^η στη 2η μέτρηση.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συνεισφέρει στη κατανόηση της διαμόρφωσης και λειτουργίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των εφήβων μαθητών, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του EQ-I:YV (Bar-On & Parker, 2000), ενός οργάνου μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά και έφηβους, προσαρμοσμένου στη Ελληνική γλώσσα. Ήταν η πρώτη απόπειρα μεταφοράς και προσαρμογής του συγκεκριμένου οργάνου στα Ελληνικά και η μελέτη του στο αντικείμενο της φυσικής αγωγής. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε τη διερεύνηση τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής εγκυρότητας του οργάνου. Προσαρμογή και διερεύνηση της εγκυρότητας στην Ελληνική γλώσσα και στο μάθημα της ΦΑ, έγινε και για το SCCP-II (Lickona & M. Davidson, 2003), ενός οργάνου μέτρησης του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης, εγχείρημα που επίσης αποτελεί πρωτοτυπία.

Ακολούθησε η εξέταση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ των δύο σχολείων (Γυμνάσιο-Λύκειο), ως προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Κατόπιν, μελετήθηκαν οι γραμμικές σχέσεις των παραγόντων της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με σημαντικούς παράγοντες του μαθήματος της ΦΑ, όπως η αντίληψη των μαθητών για το κλίμα της τάξης κατά το μάθημα, η παρακίνηση και η αυτοεκτίμησή τους, οι στρατηγικές μεταγνώσης που χρησιμοποιούν, τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο μάθημα, οι αντιλήψεις τους για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με τους άλλους, και οι συνήθειες τους για άσκηση εκτός σχολείου και πλήρη προετοιμασία των μαθημάτων. Τέλος, εξετάστηκαν οι διαχρονικές αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με τους παραπάνω παράγοντες.

6.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του EQ-I:YV

Η ιδέα ότι η κατανόηση και ο χειρισμός των συναισθημάτων είναι ένα ξεχωριστό είδος 'εξυπνάδας' και η άποψη ότι αυτό το είδος 'εξυπνάδας' πρέπει να μετρείται με κάποιο τεστ ικανοτήτων, ανήκει κυρίως στους Mayer & Salovey, (1997). Η ιδέα αυτή φαίνεται σωστή και υιοθετείται από πολλούς ερευνητές του χώρου (Izart, 2001; Zeidner et al. 2003; Palmer et al. 2005), και ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης (CASEL, 2002). Όμως η προσπάθεια των Mayer, Salovey και Caruso (MSCEIT

V.2.0, 2002), να αναπτύξουν ένα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης που να βασίζεται στην επεξεργασία των πληροφοριών περισσότερο, παρά στην εκτίμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου, βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη καθώς έχει κάποιες αδυναμίες στα ψυχομετρικά του στοιχεία (Bar-On, 2005; Palmer et al. 2005).

Έντονο είναι και το ενδιαφέρον για παρόμοια τεστ, κατάλληλων για παιδιά και για το χώρο της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια όμως του Sullivan δεν απέδωσε ακόμη καρπούς, καθώς το Emotional Intelligence Scale for Children (EISC, 1999), ένα τεστ στα πρότυπα του MSCEIT, βρίσκεται υπό αναθεώρηση λόγω εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Shuler, 2004). Η προσπάθεια της Αμπόνη (2005), να προσαρμόσει στην Ελληνική γλώσσα το όργανο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των McGinnis & Goldstein (Amponi-Tsoura, 2005), ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς για παιδιά και εφήβους, βρίσκεται επίσης σε εξέλιξη.

Το πιο έγκυρο και το πιο διαδεδομένο όργανο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά και νέους σήμερα, φαίνεται ότι είναι το EQ-I:YV των Bar-On και Parker, (2000). Το όργανο αυτό, που έχει σα βάση ένα μεγάλο δείγμα (N=10000) και μεταφράστηκε σε πολλές γλώσσες, είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη των νέων, αξιολογώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς θεωρούνται από πολλούς ερευνητές σαν αξιόπιστες και καθόλου ευκαταφρόνητες πηγές πρόβλεψης της απόδοσης των μαθητών (Peterson et al. 1984; Nolen, 1988). Επειδή δε αξιολογεί ένα συνδυασμό πνευματικών, προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων του ανθρώπου, θεωρείται ότι είναι ένα μικτό μοντέλο, και όχι ένα ‘καθαρό’ μοντέλο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης σαν ικανότητας (Mayer & Salovey, 2000).

Από τις πιλοτικές έρευνες φάνηκε ότι το μεταφρασμένο στα Ελληνικά EQ-I:YV γενικά, διαθέτει ικανοποιητική εσωτερική δομή και αξιοπιστία, αλλά παρουσιάζει και κάποιες διαφοροποιήσεις. Οι διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις έδειξαν 5 παράγοντες της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης και έναν 6^ο παράγοντα, τη Γενική Διάθεση, ενώ στη πρότυπη έκδοση του οργάνου υπάρχουν 4 παράγοντες της ΚΣΝ, η ‘Γενική Διάθεση’ και η ‘Θετική Εντύπωση’.

Αυτό συνέβη διότι στην Ελληνική έκδοση τα θέματα του παράγοντα ‘Διαπροσωπικότητα’ του πρότυπου, φόρτισαν σε δύο διαφορετικούς παράγοντες. Φάνηκε ότι θέματα όπως «*με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους*» ή «*μου αρέσει να*

κάνω πράγματα για τους άλλους», έχουν διαφορετικό νόημα για τους Έλληνες μαθητές απ' ότι ερωτήσεις όπως «είμαι καλός στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι» ή «ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δεν λένε τίποτα».

Αυτοί οι δύο παράγοντες ονομάστηκαν 'Κοινωνική Υπευθυνότητα' και 'Ενσυναίσθηση' αντίστοιχα, σύμφωνα με τις ονομασίες των υπο-παραγόντων της 'Διαπροσωπικότητας' του πρότυπου οργάνου (EQ-I, Bar-On, 1997), στους οποίους ανήκουν τα αντίστοιχα θέματα. Τα έξι θέματα του παράγοντα 'Θετική Εντύπωση' δεν φόρτιζαν σε κάποιο παράγοντα, θεωρήθηκαν όχι έγκυρα και επειδή δεν αφορούσαν κάποια από τις μεταβλητές τη ΚΣΝ, αφαιρέθηκαν. Για τον ίδιο λόγο αφαιρέθηκαν και αρκετά θέματα από το παράγοντα 'Γενική Διάθεση' (7 από τα 14).

Παρόμοια προβλήματα παρουσίασαν και κάποιοι παράγοντες της ΚΣΝ, αλλά σε μικρότερη έκταση: στη Προσαρμοστικότητα φόρτισαν 6 από τα 12 θέματα, στον Έλεγχο του Άγχους 6 από τα 10 και από τη 'Διαπροσωπικότητα' 8 από τα 10 (σε δύο νέους παράγοντες όπως αναφέρθηκε παραπάνω). Σε μερικά θέματα χρειάστηκε να δοθεί πιο ελεύθερη μετάφραση, π.χ. το «*I have a temper*», αποδόθηκε σε «είμαι νευρικός», διότι περιείχαν ιδιοματισμούς. Σε μερικά άλλα θέματα άλλαξε η διατύπωση της ερώτησης από αρνητική σε θετική, π.χ. το «έχω πρόβλημα να μιλάω στους άλλους για τα αισθήματά μου», μετατράπηκε σε «Δεν έχω πρόβλημα να μιλάω στους άλλους για τα αισθήματά μου».

Αυτό που προέκυψε από τις πιλοτικές έρευνες ήταν μία έκδοση του EQ-I:YV στην Ελληνική γλώσσα με 33 θέματα καταναμημένα σε 6 παράγοντες. Το όργανο αυτό φάνηκε ότι είχε καλή εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία (αποτελέσματα 3^{ης} πιλοτικής). Η καλή εσωτερική δομή του οργάνου φάνηκε τόσο από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση και την ανάλυση αξιοπιστίας κατά τη 1^η φάση της έρευνας, όσο και από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση κατά τη 2^η φάση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης κατά τη 1^η φάση, οι 6 παράγοντες του οργάνου ερμήνευαν το 54.40% της συνολικής διακύμανσης, είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, οι φορτίσεις των θεμάτων στους παράγοντες κυμαίνονταν από .55 μέχρι .86 και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α των παραγόντων κυμαίνονταν από .66 μέχρι .87, επίπεδα που θεωρούνται ικανοποιητικά. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης κατά τη 2^η φάση της έρευνας, έδειξε ότι το 6-παραγόντων EQ-I:YV στην Ελληνική έκδοση διέθετε καλή προσαρμογή των δεδομένων στους παράγοντες, καθώς οι τιμές των δεικτών TLI και

CFI ήταν μεγαλύτερες του .900 και του RMSEA μικρότερη του .050, επίπεδα που επίσης θεωρούνται ικανοποιητικά. Τα δε αποτελέσματα της ενδοπαραγοντικής συσχέτισης μοιάζουν με αυτές του προτύπου (Bar-On & Parker, 2000), και υποστηρίζουν τη πολυδιαστατικότητα του οργάνου, καθώς οι μικρές-μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πιστοποιούν ότι το όργανο μετρά σχετικά διαφορετικές όψεις της ΚΣΝ (πίνακας 4.10).

Οι συσχετίσεις των παραγόντων του EQ-I:YV με τους άλλους παράγοντες που συγκρίθηκε (1^η φάση), έδειξαν ότι το όργανο διαθέτει επίσης καλή εξωτερική εγκυρότητα. Βρέθηκαν θετικές σχέσεις των παραγόντων του EQ-I:YV, με τις θετικές στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών και αρνητικές σχέσεις με τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις όπως αναμενόταν από τις ερευνητικές μας υποθέσεις (πίνακες 4.10-4.15).

Μία νέα μεταβλητή, η ‘Συνολική Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη’ δημιουργήθηκε από το μέσο όρο των σκορ των 5 παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Προσαρμοστικότητα, Έλεγχος του Άγχους, Ενδοπροσωπικότητα, Κοινωνική Υπευθυνότητα και Ενσυναίσθηση), σύμφωνα με πρόταση των συγγραφέων (Bar-On & Parker, 2000).

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα τόσο των πιλοτικών ερευνών, όσο και των δύο φάσεων της κύριας έρευνας, η έκδοση του EQ-I:YV στην Ελληνική γλώσσα όπως προέκυψε από την έρευνά μας, είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης (ή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων) των νέων. Οι δεξιότητες των μαθητών που φαίνεται ότι αξιολογούνται με το όργανο αυτό είναι η κατανόηση και η έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών τους (*ενδοπροσωπικότητα*), ο σεβασμός και η κατανόηση των αναγκών των άλλων με αποτέλεσμα τις καλές σχέσεις (*διαπροσωπικότητα*), η θετική στάση και ευελιξία στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (*προσαρμοστικότητα*), ο έλεγχος των παρορμήσεων και η καλή απόδοση κάτω από πίεση (*έλεγχος του άγχους*), η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων γενικά (*συνολική κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη*) και η μετάδοση αισιοδοξίας και θετικής άποψης (*γενική διάθεση*).

6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του SCCP-II

Το SCCP-II (Lickona & Davidson, 2003), ένα όργανο μέτρησης του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης, έδειξε επίσης κάποιες αδυναμίες κατά τη μεταφορά του στην Ελληνική γλώσσα και τη προσαρμογή του στο μάθημα της ΦΑ. Τόσο από τη 3^η πιλοτική έρευνα, όσο και από τις δύο φάσεις της κύριας έρευνας φάνηκε, ότι από τα 35 θέματα του πρότυπου ερωτηματολογίου τα 12 δεν φάνηκαν έγκυρα, δηλαδή οι απαντήσεις σε αυτά δεν απαντούσαν στο ζητούμενο ερώτημα. Ο παράγοντας ‘Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές’ φάνηκε ότι είχε τις περισσότερες αδυναμίες. 4 μόνο θέματα φόρτισαν στο παράγοντα αυτό που είχε μικρή σχετικά παραγοντική συνοχή $\alpha = .57$, ενώ δύο από τα θέματά του φόρτισαν στο παράγοντα ‘Φιλία’. Στο παράγοντα αυτό φόρτισε και ένα θέμα του παράγοντα ‘Σεβασμός’ που και αυτός παρουσίασε κάποιες αδυναμίες. Σχηματίστηκε από 4 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha = .61$.

Γενικά το 23-θεμάτων, 4-παραγόντων SCCP-II, προσαρμοσμένο στην Ελληνική γλώσσα και στο μάθημα της ΦΑ, φάνηκε ότι είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο εκτίμησης της αντίληψης των μαθητών, για το κατά πόσο το κλίμα της τάξης στη ΦΑ ενθαρρύνει την εκτίμηση, τη φιλία και την αποδοχή μεταξύ τους, τους δίνει ευκαιρίες να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και να νοιώθουν ασφάλεια και υποστήριξη από τον καθηγητή τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης κατά τη 1^η φάση, οι 4 παράγοντες του οργάνου ερμήνευαν το 42,94% της συνολικής διακύμανσης, είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, οι φορτίσεις των θεμάτων στους παράγοντες κυμαίνονταν από .43 μέχρι .72 και ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α των παραγόντων κυμαίνονταν από .57 μέχρι .79, επίπεδα που θεωρούνται αποδεκτά. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης κατά τη 2^η φάση της έρευνας, έδειξε ότι το 4-παραγόντων SCCP-II στην Ελληνική έκδοση διέθετε καλή προσαρμογή των δεδομένων στους παράγοντες, καθώς οι τιμές των δεικτών TLI και CFI ήταν μεγαλύτερες του .900 και του RMSEA μικρότερη του .050, επίπεδα που θεωρούνται ικανοποιητικά. Οι μέτριες-μικρές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SCCP-II, πιστοποιούν ότι το όργανο διαθέτει πολυδιαστατικότητα καθώς μετρά σχετικά διαφορετικές όψεις του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης (πίνακας 4.10).

Οι συσχετίσεις των παραγόντων του SCCP-II με τους παράγοντες της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης όπως μετρήθηκαν με το EQ-I:YV, ήταν θετικές και στη πλειοψηφία τους στατιστικά σημαντικές (πίνακας 4.10). Η στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση όλων των παραγόντων του SCCP-II με όλους σχεδόν τους παράγοντες της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης (πίνακας 4.10), αποτελούν ένα δείκτη εξωτερικής συγκλίνουσας εγκυρότητας του οργάνου.

6.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των υπόλοιπων οργάνων

Τα αποτελέσματα από τις παραγοντικές αναλύσεις, αναλύσεις αξιοπιστίας και ενδοπαραγοντικών συσχετίσεων για τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια ήταν τα αναμενόμενα, σύμφωνα με τις υποδείξεις των συγγραφέων (Papaioannou, 2006; Θεοδοσίου, 2006; Δοξάκης, 2005; Theodosiou & Papaioannou, 2006). Τα όργανα μέτρησης για την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση σε στόχους που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στη ζωή γενικά, το προσανατολισμό σε στόχους των μαθητών στη ζωή γενικά, την αυτοεκτίμησή τους και την ικανοποίησή τους από τη ζωή γενικά, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους, τις στρατηγικές μεταγνώσης που χρησιμοποιούν στο μάθημα της ΦΑ, τα συναισθήματα που βιώνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ, την άσκηση στον ελεύθερο χρόνο και τη πλήρη προετοιμασία για τα μαθήματα, βρέθηκε ότι ήταν έγκυρα, αξιόπιστα και με καλή εσωτερική συνοχή (αποτελέσματα 1^{ης} φάσης, πίνακες 4.5-4.9).

Φυσικά, η χρήση τόσο των οργάνων αξιολόγησης των δεξιοτήτων, όσο και των ψυχολογικών παραμέτρων της μάθησης πρέπει να γίνονται από ειδικούς ερευνητές-επιστήμονες (π.χ. σχολικούς ψυχολόγους), για την έγκυρη και αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι μετρήσεις βέβαια καλό είναι να γίνονται στην αρχή και στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να θέτουν στόχους προς ανάπτυξη στους παραπάνω τομείς και να μπορούν να αξιολογούν την επίτευξή τους κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους.

6.4. Διαφορές μεταξύ αγοριών-κοριτσιών και γυμνασίου-λυκείου ως προς τη Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι συγγραφείς του EQ-I:YV, Bar-On και Parker (Technical Manual, 2000), παρουσιάζουν τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και των ηλικιακών ομάδων, από το αρχικό δείγμα-νόρμα της έρευνάς τους. Δύο από τις ηλικιακές ομάδες, που αφορούν και την παρούσα έρευνα, είναι οι ομάδες 13-15 και 16-18 ετών. Η πρώτη

ομάδα αντιστοιχεί στους μαθητές του Γυμνασίου, ενώ η δεύτερη στους μαθητές του Λυκείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολύ-παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA, 7 παράγοντες του EQ-I: YV X 2 φύλα X 2 ηλικίες) και για τις δύο φάσεις, στην έρευνά μας, βρέθηκε ότι ως προς τη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη τα κορίτσια εμφάνισαν μία μικρή διαφορά έναντι των αγοριών και αυτή μόνο στη 2^η φάση της έρευνας. Στη πρότυπη έρευνα (Bar-On & Parker, 2000) παρουσιάζεται παρόμοιου μεγέθους διαφορά υπέρ των κοριτσιών. Σημαντικές όμως διαφορές υπέρ των κοριτσιών υπήρξαν τόσο ως προς τη Κοινωνική Υπευθυνότητα, όσο και ως προς την Ενσυναίσθηση και για τις δύο φάσεις. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη πρότυπη έρευνα (Bar-On & Parker, 2000), όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερα σκορ από τα αγόρια ως προς τον παράγοντα 'Διαπροσωπικότητα'. Μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη Προσαρμοστικότητα παρουσίασαν τα αγόρια και στις δύο φάσεις της έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί επίσης με τα αποτελέσματα της πρότυπης έρευνας (Bar-On & Parker, 2000). Στη πρότυπη έρευνα υπάρχει και διαφορά υπέρ των κοριτσιών ως προς την Ενδοπροσωπικότητα, διαφορά όμως που δεν εμφανίστηκε στη παρούσα έρευνα.

Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν ότι τα κορίτσια είναι καλύτερα απ' ότι τα αγόρια στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες γενικά, και ειδικά στην υπευθυνότητα και κατανόηση των αναγκών των άλλων. Τα αγόρια φάνηκαν λίγο καλύτερα από τα κορίτσια ως προς την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Τα συμπεράσματα αυτά δεν διαφέρουν με αυτά που αφορούν τους ενήλικες (Ciarrachi, Chan & Bajgar, 2001). Οι γυναίκες φαίνεται ότι είναι καλύτερες όσον αφορά τη κατανόηση των συναισθημάτων και τις κοινωνικές σχέσεις, όμως υστερούν ως προς τη συναισθηματική σταθερότητα και οργάνωση του εαυτού, απ' ότι οι άντρες (Bar-On, 2000).

Οι διαφορές αυτές μεταξύ των δύο φύλων ίσως να οφείλονται στην κοινωνική εξέλιξη του ανθρώπου. Κάποτε οι ρόλοι ανδρών και γυναικών ήταν εμφανώς διαφορετικοί: πόλεμοι, κινήγι και ανταγωνισμός για εξεύρεση πόρων για τον άνδρα, οικογένεια, ανατροφή παιδιών και κοινωνικοί δεσμοί για τη γυναίκα. Σήμερα όμως, η ισότητα των δύο φύλων και η εξάλειψη των προκαταλήψεων έχει περιορίσει σημαντικά τη διαφορετικότητα των ρόλων. Η σημερινή εποχή απαιτεί αυξημένες

κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από όλους εξ' ίσου, και αυτό είναι θέμα κυρίως της εκπαίδευσης.

Διαφορές μεταξύ των μαθητών του Γυμνασίου και των μαθητών του Λυκείου παρουσιάστηκαν και στις δύο φάσεις ως προς τους παράγοντες Προσαρμοστικότητα και Γενική Διάθεση. Οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν μικρή αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά (από $\eta^2=.010$, έως $\eta^2=.015$), έναντι των μαθητών του Λυκείου και τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αυτά του προτύπου (Bar-On & Parker, 2000).

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να δεχθούμε ότι η θετική στάση, η αισιοδοξία, και η ευελιξία στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων των μαθητών μειώνεται από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Ο καθηγητής ΦΑ πρέπει να είναι ενήμερος για τη διαφορά αυτή στις κοινωνικές δεξιότητες μεταξύ Γυμνασίου-Λυκείου, η οποία συμπίπτει και με τη μείωση στο ενδιαφέρον και τη παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ (Papaioannou, 1997; Diggelidis & Papaioannou, 1999) και να προσπαθήσει να λάβει προληπτικά μέτρα.

Μικρή αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και σχολείων παρουσιάστηκε ως προς το παράγοντα Προσαρμοστικότητα, και μόνο κατά τη 1^η μέτρηση. Τα αγόρια του Γυμνασίου εμφάνισαν αυξημένα σκορ σε σχέση με τα αγόρια του Λυκείου, ενώ το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρήθηκε για τα κορίτσια. Σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο φύλων και των αντίστοιχων με το Γυμνάσιο-Λύκειο ηλικιακών ομάδων, εκτός από τη Προσαρμοστικότητα, υπάρχουν και ως προς τη Συνολική ΣΝ, τη Διαπροσωπικότητα, την Ενδοπροσωπικότητα και τη Γενική Διάθεση στη πρότυπη έρευνα (Bar-On & Parker, 2000), οι οποίες δεν εμφανίστηκαν στη παρούσα.

6.5. Μελέτη των γραμμικών σχέσεων

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν Αναλύσεις Συσχέτισης (two tailed Bivariate Correlations). Από τη συσχέτιση μεταξύ του EQ-I:YV και του SCCP-II βρέθηκε, ότι όλοι οι παράγοντες της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης και του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος της τάξης, εκτός κάποιων ελαχίστων εξαιρέσεων, σχετίζονταν θετικά και στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, αλλά σε χαμηλά επίπεδα (από .08, μέχρι .32, πίνακας 4.10).

Η Ενδοπροσωπικότητα και η Ενσυναίσθηση σχετίζονταν μόνο με ένα από τους παράγοντες του αντιλαμβανόμενου κλίματος της τάξης, με τη Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος και τη Φιλία αντίστοιχα. Ο παράγοντας Συνολική ΚΣΝ παρουσίασε

τις μεγαλύτερες συσχετίσεις με τους παράγοντες του κοινωνικού-συναισθηματικού Κλίματος της τάξης, ενώ ο παράγοντας Φιλία από το Κλίμα της τάξης παρουσίασε τις μεγαλύτερες συσχετίσεις με τους παράγοντες της ΚΣΝ.

Οι συσχετίσεις αυτές αν και χαμηλού επιπέδου, ήταν οι αναμενόμενες σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι ένα σχολικό περιβάλλον φροντίδας, συμμετοχής και υποστήριξης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (McCombs, 2001; Hawkins et al. 1992). Αποτελέσματα από έρευνα στο μάθημα της ΦΑ σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου (Μαγκώτσιου, 2007), έδειξαν ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της επικοινωνίας και του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών. Σχετικές έρευνες όμως που να εξετάζουν την άμεση σχέση των δύο συγκεκριμένων ερωτηματολογίων (EQ-I:YV και SCCP-II), δεν φαίνεται να υπάρχουν μέχρι στιγμής.

Τα αποτελέσματα των σχέσεων των παραγόντων της παρακίνησης με τη κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, αν και είχαν χαμηλό βαθμό σημαντικότητας, ήταν αναμενόμενα. Η αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στη Προσωπική Βελτίωση στη ζωή γενικά έδειξε θετική και σημαντική συσχέτιση με όλους σχεδόν τους παράγοντες του EQ-I:YV, ενώ η έμφαση στο στόχο Προστασία του Εγώ από τον καθηγητή σχετίζονταν σημαντικά και αρνητικά με τον Έλεγχο του Άγχους. Παρομοίως, ο στόχος Προσωπική Βελτίωση των μαθητών στη ζωή γενικά είχε θετική και σημαντική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες του EQ-I:YV, ενώ ο στόχος Προστασία του Εγώ των μαθητών είχε αρνητική και σημαντική συσχέτιση με τον Έλεγχο του Άγχους και τη Γενική Διάθεση.

Κατά τις συσχετίσεις της ΚΣΝ με τους παράγοντες των δύο οργάνων αξιολόγησης του προσανατολισμού σε στόχους, παρατηρήθηκαν κάποια φαινόμενα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Στις συσχετίσεις και με τα δύο όργανα (Έμφαση του καθηγητή ΦΑ σε Στόχους και Προσανατολισμός Στόχων των μαθητών, γενικά στη ζωή) κατά τη 1^η μέτρηση, η Ενδοπροσωπικότητα βρέθηκε ότι σχετίζονταν θετικά σημαντικά και σε μεγαλύτερο επίπεδο με τους στόχους Προστασίας του Εγώ, απ' ότι με τους στόχους Προσωπικής Βελτίωσης. Η Προσωπική Βελτίωση σχετίζονταν θετικά, σημαντικά και σε μεγαλύτερο επίπεδο με τη Προσαρμοστικότητα, ενώ η Προστασία του Εγώ είχε σημαντική και αρνητική σχέση περισσότερο με τον Έλεγχο του Άγχους (πίνακες 4.14, 4.15).

Έρευνες ειδικά για τη συσχέτιση του EQ-I:YV με όργανα μέτρησης προσανατολισμού σε στόχους δεν έχουν γίνει μέχρι σήμερα. Από παρόμοιες όμως έρευνες, φάνηκε ότι ο προσανατολισμός σε στόχους προσωπικής βελτίωσης έχει άμεση σχέση με τη γενική κοινωνική και συναισθηματική ευημερία του ατόμου, ενώ ο προσανατολισμός στην αποφυγή αρνητικής κριτικής από τους άλλους σχετίζεται κυρίως με την έλλειψη ελέγχου του άγχους (Newman, 1998; Kaplan & Maehr, 1999; Ryan et al. 1997).

Ενδιαφέρον παρουσίασε η συσχέτιση της ΚΣΝ με τους παράγοντες Ευγενική προσέγγιση και Επιθετική συμπεριφορά από τις αντιλαμβανόμενες από τους μαθητές στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων σύγκρουσης με άλλους. Η μεν στρατηγική της Ευγενικής προσέγγισης σχετίζονταν σημαντικά και θετικά με όλους τους παράγοντες της ΚΣΝ και κυρίως με τη Συνολική ΚΣΝ, τη Κοινωνική Υπευθυνότητα και τον Έλεγχο του Άγχους, η δε στρατηγική της Επιθετικής συμπεριφοράς σχετίζονταν σημαντικά και αρνητικά με όλους σχεδόν τους παράγοντες της ΚΣΝ και κυρίως με τον Έλεγχο του Άγχους, τη Συνολική ΣΝ και τη Κοινωνική Υπευθυνότητα. Η Συναισθηματική Επιρροή που μπορεί να εκληφθεί σαν έλλειψη στρατηγικής σε καταστάσεις σύγκρουσης παρουσίασε σημαντική και αρνητική σχέση με τον Έλεγχο του Άγχους.

Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και κυρίως οι ικανότητες χειρισμού του άγχους και επικοινωνίας με άλλους σχετίζονται με την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων (Association for Conflict Resolution, 2002). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλοι συγγραφείς που υποστηρίζουν ότι η διαχείριση των συναισθημάτων συμβάλλει στην εποικοδομητική επίλυση των διαφωνιών (Vuchinich, 1990), και ότι τα άτομα με αυξημένη ΚΣΝ προτιμούν συνεργατικές λύσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης (Jordan & Troth, 2002).

Θετική συσχέτιση είχαν οι στρατηγικές Μεταγνώσης των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ, με όλους τους παράγοντες της ΚΣΝ και περισσότερο με τη Προσαρμοστικότητα. Αυτό το τελευταίο φαίνεται πως έχει λογική εξήγηση, καθώς η ικανότητα για εξεύρεση λύσεων είναι ένα μέρος της μεταγνωστικής δραστηριότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Εκτός όμως από τη προσαρμοστικότητα, και άλλες ιδιότητες της ΚΣΝ όπως η ενημερότητα, η συνείδηση των πράξεων και η αυτορρύθμιση είναι μέρη της λειτουργίας της μεταγνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Roberts and Newton, 2001).

Για τη μελέτη των σχέσεων των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος στη φυσική αγωγή (όπως μετρήθηκαν με το PANAS, Watson, 1988), με τη ΚΣΝ, λήφθηκαν υπόψη οι δύο κλίμακες του οργάνου, τα Θετικά και τα Αρνητικά συναισθήματα. Όπως αναμενόταν (Caikang, 2002), τα Θετικά συναισθήματα σχετίζονταν σημαντικά και θετικά με όλους τους παράγοντες της ΚΣΝ. Τα Αρνητικά συναισθήματα παρουσίασαν σημαντική και αρνητική σχέση με τους περισσότερους παράγοντες της ΚΣΝ και κυρίως με τον Έλεγχο του Άγχους. Ίσως η ικανότητα του ελέγχου του άγχους δρα καταλυτικά στην εμφάνιση των θετικών, παρά των αρνητικών συναισθημάτων (Tucade & Fredrickson, 2002). Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι παρόμοια αποτελέσματα με τα Αρνητικά συναισθήματα, δηλαδή σημαντική και αρνητική σχέση με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, παρουσίασαν και οι παράγοντες Προστασία του Εγώ και Επιθετική συμπεριφορά.

Ο παράγοντας που επίσης βρέθηκε ότι είχε σημαντική και θετική σχέση με όλους τους παράγοντες της ΚΣΝ, ήταν η Ικανοποίηση των μαθητών από τη ζωή γενικά. Αξιοσημείωτη είναι η μεγάλη συσχέτιση του παράγοντα αυτού με τη Γενική Διάθεση. Αυτό όμως είναι φυσικό, καθώς και οι δύο παράγοντες εμπεριέχουν την αισιοδοξία και τη θετική άποψη για τη ζωή.

Ανάλογα αποτελέσματα είχαμε και από τις συσχετίσεις των παραγόντων της Αυτοεκτίμησης και της ΚΣΝ, όπου οι συσχετίσεις μεταξύ όλων σχεδόν των παραγόντων ήταν σημαντικές και θετικές. Η Γενική Αυτοεκτίμηση των μαθητών και οι αυτό-αντιλήψεις τους για τους Φίλους, τη Τιμιότητα και το Σχολείο, παρουσίασαν ιδιαίτερα σημαντική και θετική σχέση με τη Γενική Διάθεση, τη Συνολική ΚΣΝ και τη Προσαρμοστικότητα. Κάποιες έρευνες έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ της ψηλής ΚΣΝ, της θετικής διάθεσης και της ψηλής αυτοεκτίμησης, (Shutte et al. 2002). Η έλλειψη όμως αρκετών σχετικών ερευνών επιβάλλει την ανάγκη περισσότερης μελέτης για τη σχέση της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης με τις διάφορες όψεις της αυτοεκτίμησης.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, σχετίζονται σημαντικά με τις αντιλήψεις τους για βασικές ψυχολογικές παραμέτρους του περιβάλλοντος της τάξης κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής (και κατ' επέκταση του σχολείου). Πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι η μάθηση πρέπει να είναι σφαιρική και πολυδιάστατη, και ότι οι δεξιότητες ζωής που προβλέπουν τη μελλοντική επιτυχία και ευημερία

έχουν άμεση εξάρτηση από ένα περιβάλλον μάθησης που είναι σημαντικό για την ακαδημαϊκή απόδοση.

Από τη σχέση των συμπεριφορών των μαθητών ως προς τη πλήρη Προετοιμασία για τα μαθήματα του σχολείου και την Άσκηση σε εκτός μαθημάτων ελεύθερο χρόνο, παρουσιάστηκαν αντίθετα αποτελέσματα. Ενώ η προετοιμασία στα μαθήματα είχε μεν μικρή, αλλά σημαντική και θετική σχέση με τους περισσότερους παράγοντες της ΚΣΝ, η συνήθεια να ασκούνται οι μαθητές παρουσίασε μία μικρή θετική σχέση και μόνο με τη Προσαρμοστικότητα. Το πρώτο αποτέλεσμα έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις αρχικές μας υποθέσεις, ενώ το δεύτερο, αν και υποστηρίζεται και από άλλα ευρήματα (Rohr, 2005), δεν εκπληρώνει τις υποθέσεις αυτής της έρευνας.

Θεωρείται ότι η συμβολή της άσκησης στην υγεία (σωματικής και ψυχικής) και στη γενική ευημερία του ατόμου θα έπρεπε να είναι γνωστή και κατανοητή από τους νέους και για το λόγο αυτό πρέπει μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής να προβληθεί η αξία της, με σκοπό οι μαθητές να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ως προς τη δια βίου άσκηση. Ίσως όμως οι ερωτήσεις που αξιολογούσαν τη συμπεριφορά ως προς την άσκηση, να απαντήθηκαν ως επί το πλείστον από μαθητές που συμμετείχαν σε δραστηριότητες αθλητικών συλλόγων που υποθάλπουν τον ανταγωνισμό και τη σύγκριση των ικανοτήτων. Είναι ανάγκη όμως μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής να προβληθεί η αξία της άσκησης, ούτως ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές ως προς τη δια βίου άσκηση.

6.6. Μελέτη των διαχρονικών σχέσεων

Οι αναλύσεις των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του EQ-i:YV και των παραγόντων των υπόλοιπων οργάνων αξιολόγησης στις δύο μετρήσεις (1^η –2^η φάση), έγινε με τη χρήση Διαχρονικής Ανάλυσης Διαδρομών (long path analysis, AMOS 7), που είναι ένα μοντέλο δομικής εξίσωσης. Το μοντέλο αυτό ανάλυσης θεωρείται το πλέον κατάλληλο για τη μελέτη διαχρονικών μετρήσεων (Marsh, 1990), καθώς εξετάζει και τη συσχέτιση των υπολειπόμενων λαθών (residual errors) των ερωτήσεων σε διαφορετικές χρονικά μετρήσεις (Joreskog, 1979).

Οι αναλύσεις αυτές έγιναν για να αποκαλυφθούν οι πραγματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων που εξετάστηκαν σε βάθος χρόνου. Δεν αρκεί δηλαδή μόνον ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται με παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος. Έχει

μεγαλύτερη πρακτική αξία να απαντηθούν τα ερωτήματα ποιοι παράγοντες κυρίως διαμορφώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες και στη διαμόρφωση ποιων αντιλήψεων συμβάλλουν οι δεξιότητες αυτές.

Για όλους τους παράγοντες του EQ-i:YV, καθώς και για τους παράγοντες των υπόλοιπων οργάνων που εξετάστηκαν, βρέθηκε ότι οι συντελεστές σταθερότητας (οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση) μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν ιδιαίτερα υψηλές. Το γεγονός ότι οι μαθητές απάντησαν με συνέπεια στους εξεταζόμενους παράγοντες κατά τις δύο μετρήσεις (πίνακες 5.7-5.13), δείχνει με κάποιο τρόπο την εγκυρότητα της έρευνας.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εξετασθέντων παραγόντων από τη 1η μέτρηση στη 2η (Νοέμβριος-Απρίλιος), φάνηκε ότι η συνολική κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της 1^{ης} μέτρησης είχε θετική και σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών για φροντίδα που τους παρέχεται από το καθηγητή ΦΑ, κατά τη 2^η μέτρηση. Αν και επίδραση αυτή ήταν χαμηλού στατιστικά επιπέδου, δείχνει ωστόσο ότι οι μαθητές με αυξημένες κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες έχουν μία θετική εικόνα για την ασφάλεια και τη προστασία που τους παρέχει ο καθηγητής στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σε σχέση με τους προσανατολισμούς σε στόχους των μαθητών στη ζωή γενικά φάνηκε, ότι η συνολική κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών επηρεάστηκε σημαντικά και θετικά από τους προσανατολισμούς τους στο στόχο της προσωπικής βελτίωσης, ενώ τους αποθάρρυνε σημαντικά από το να υιοθετούν στόχους προστασίας του εγώ στις δύσκολες καταστάσεις, στη ζωή τους γενικά. Ίσως ο στόχος για προσωπική βελτίωση μέσω της αυτό-ρύθμισης (Niemi & Launonen, 2002), να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η δε αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη με τη σειρά της, ίσως να σχετίζεται με την αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Newman, 1998; Ryan et al. 1998), που τους αποτρέπει από το να αισθάνονται 'αβοήθητοι' (Dweck, 1986) και να έχουν σα στόχο την αποφυγή της αποτυχίας (Elliot and Church, 1997). Το θέμα όμως χρήζει την ανάγκη περισσότερης διερεύνησης, καθώς δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής αρκετές έρευνες που να έχουν μελετήσει την άμεση σχέση της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης και του προσανατολισμού των στόχων.

Όσον αφορά τις τακτικές που οι μαθητές θεωρούν κατάλληλες για την επίλυση των συγκρούσεων, φάνηκε ότι η συνολική κοινωνική και συναισθηματική

νοημοσύνη των μαθητών είχε σημαντική και θετική επίδραση στις αντιλήψεις τους για υιοθέτηση στρατηγικών ευγενικής προσέγγισης και αντίθετα, είχε σημαντική αλλά αρνητική επίδραση στις αντιλήψεις τους για στρατηγικές επιθετικής συμπεριφοράς. Οι αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται θετικά με την επικοινωνία, τη κατανόηση και τη έκφραση των αναγκών των άλλων (Elias, 1997; CASEL, 2002a), πράγμα βασικό για την εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων (Vuchinich, 1990). Οι αυξημένες δε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποθάρρυναν το μίσος, τον εξαναγκασμό, τις απειλές και γενικά τη καταστροφική σύγκρουση μεταξύ των μαθητών, (Crawford & Bodine, 1997).

Η ικανότητα των μαθητών για προσαρμοστικότητα φάνηκε ότι επηρέασε σημαντικά τη συνήθεια τους για πλήρη προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου, τις στρατηγικές μεταγνώσης που χρησιμοποιούν κατά την εκμάθηση δεξιοτήτων στο μάθημα της ΦΑ και το προσανατολισμό τους στο στόχο Προσωπική Βελτίωση στη ζωή γενικά. Αν θεωρηθεί ότι η προσαρμοστικότητα, δηλαδή η ικανότητα παρακολούθησης των αλλαγών και εξεύρεσης θετικών λύσεων, είναι ένα είδος γνωστικής αυτό-ρύθμισης (Κωσταρίδου-Ευκλίδη, 2005; Roberts & Newton, 2001), τότε είναι λογικό να υποθέσουμε ότι η προσαρμοστικότητα (σύμφωνα με το μοντέλο του EQ-I:YV) μπορεί να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μεταγνώση. Ίσως δε η αυξημένη ικανότητα για εξεύρεση λύσεων να είναι και ένας παράγοντας που μεσολαβεί καταλυτικά, ώστε οι μαθητές να θέτουν στόχους προσωπικής βελτίωσης γενικά και να έχουν ψηλή παρακίνηση κατά τη προετοιμασία των μαθημάτων τους ειδικά.

Η προσαρμοστικότητα των μαθητών έδειξε επίσης ότι επηρεάστηκε χαμηλά μεν, αλλά θετικά και σημαντικά από την αυτοεκτίμηση των μαθητών για το σχολείο και το αντιλαμβανόμενο κλίμα φιλίας και αποδοχής της τάξης κατά το μάθημα της ΦΑ. Φαίνεται λοιπόν ότι τόσο η αύξηση της γενικής αυτοαντίληψης των μαθητών για το σχολείο, όσο και η αύξηση της αντίληψή τους για το κλίμα φιλίας που υπάρχει στη τάξη τους, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας για παρακολούθηση των αλλαγών του περιβάλλοντός τους και εξεύρεση λύσεων κατά την επίλυση των προβλημάτων (RYDM, 2002; Shutte et al. 2002).

Η ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν το άγχος και να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους ακόμη και κάτω από ψυχολογική πίεση φάνηκε ότι επηρέασε θετικά όλους τους παράγοντες του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού-συναισθηματικού κλίματος της τάξης, στο μάθημα της ΦΑ. Κυρίως δε επέδρασε στην αντίληψη των

μαθητών για σεβασμό προς τους συμμαθητές τους, για το προσωπικό και το σχολείο γενικότερα και στην αντίληψή τους για τη φροντίδα και υποστήριξη του καθηγητή της ΦΑ. Σε πρόσφατη έρευνα (Μαγκώτσιου, 2007), φάνηκε ότι η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα στο μάθημα της ΦΑ, είχε σαν αποτέλεσμα τη μείωση της οξυθυμίας και τη πρόκληση αναστάτωσης από τους μαθητές, συμπεριφορές που αποδίδονται σε αυξημένο άγχος.

Η ικανότητα ελέγχου του άγχους είχε σημαντική αρνητική επίδραση τόσο στη διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στο στόχο Προστασία του Εγώ στη ζωή γενικά, όσο επίσης και στο προσανατολισμό τους στη Προστασία του Εγώ στη ζωή γενικά. Ίσως η αναπτυγμένη ικανότητα ελέγχου του άγχους να σχετίζεται με την αυξημένη αυτό-ρύθμιση των μαθητών (Winne, 1997), που τους κάνει να μη φοβούνται τα λάθη και την αρνητική κριτική από τους άλλους κατά τη μάθηση.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για τις στρατηγικές που πρέπει να υιοθετούν για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με άλλους, η ικανότητα ελέγχου του άγχους όπως αναμενόταν, είχε θετική και σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις για επιδίωξη αποτελεσματικής και εποικοδομητικής λύσης ή αποφυγής της σύγκρουσης και αρνητική επίδραση στις αντιλήψεις για επιθετική συμπεριφορά, ή στην έλλειψη στρατηγικής. Αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς η ικανότητα ελέγχου του άγχους συνδέεται με μειωμένη οξυθυμία (Μαγκώτσιου, 2007) και με αποφυγή μαλώματος και εχθρότητας με τους άλλους (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000). Όμως τόσο η συμπεριφορά των μαθητών κατά την επίλυση των συγκρούσεων, όσο και οι γενικοί προσανατολισμοί τους σε στόχους, έχουν μία άμεση σχέση με το γενικότερο σχολικό περιβάλλον. (McCombs, 2001; Hawkins et al. 1991).

Η Ενδοπροσωπικότητα, δηλαδή η αυτογνωσία και η ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις ανάγκες τους, φάνηκε ότι επηρέασε θετικά και αρκετά σημαντικά την αντίληψη των μαθητών για θετική λύση συγκρούσεων με άλλους. Όταν ο μαθητής είναι ειλικρινής και έχει θάρρος στη προβολή των απόψεών και των αναγκών του, είναι πολύ πιθανό να σέβεται τις απόψεις και τις ανάγκες των άλλων. Αυτό είναι θεμελιώδες για αμοιβαίες υποχωρήσεις και ικανοποιήσεις αιτημάτων σε ύπαρξη διαφωνιών. Η αποτελεσματική και εποικοδομητική επίλυση των διαφορών έχει μόνο κερδισμένους (Vuchinich, 1990; Jordan & Troth, 2002). Η ικανότητα ενδοπροσωπικότητας των μαθητών, δηλαδή η ικανότητα για ειλικρινή έκφραση των

συναισθημάτων, επηρέασε επίσης θετικά και σημαντικά και τις αντιλήψεις των μαθητών για την τιμιότητα, κάτι που θεωρείται λογικό και αναμενόμενο.

Η ικανότητα των μαθητών για κοινωνική υπευθυνότητα επηρέασε θετικά τις αντιλήψεις τους τόσο ως προς την ανάπτυξη ενός κλίματος φιλίας και αποδοχής μέσα στη τάξη, όσο και τις αντιλήψεις τους ως προς τη φροντίδα που απολαμβάνουν από καθηγητή ΦΑ, όπως ήταν αναμενόμενο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (McCombs, 2001; Hawkins et al. 1991). Η κοινωνική υπευθυνότητα που σημαίνει επίδειξη σεβασμού και συμπαράστασης στις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων, ίσως παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη φιλίας μεταξύ των μαθητών, αλλά και στην αίσθηση που αυτοί έχουν για το ρόλο του καθηγητή σε θέματα ασφάλειας και βοήθειας.

Σημαντικές ήταν οι επιδράσεις της κοινωνικής υπευθυνότητας στους προσανατολισμούς των μαθητών στους στόχους για προσωπική βελτίωση (Karlan & Maehr, 1999) και προστασία του εγώ. Φαίνεται, πως οι μαθητές με αυξημένη την ικανότητα της κοινωνικής υπευθυνότητας προσπαθούν για τη προσωπική τους βελτίωση χωρίς να ενοχλούν τους άλλους, αλλά παράλληλα συμπαραστέκονται και βοηθούν συμμαθητές τους που πιθανόν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή/και ικανότητες.

Όπως αναμένονταν επίσης, η κοινωνική υπευθυνότητα είχε θετική και σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών για ευγενική προσέγγιση (Jordan & Troth, 2002), και αντιθέτως αρνητική επίδραση στις αντιλήψεις τους για επιθετική συμπεριφορά κατά τις αντιπαραθέσεις τους με τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2004; Crawford & Bodine, 1997). Η κοινωνική υπευθυνότητα τέλος, φάνηκε ότι επέδρασε σημαντικά στη χρήση στρατηγικών μεταγνώσης από τους μαθητές κατά την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, γεγονός που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Η Ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, φάνηκε ότι επέδρασε θετικά και σημαντικά στην αντίληψη των μαθητών για ευγενική προσέγγιση κατά την αντιπαραθέσή τους με άλλους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι λογικό και σύμφωνο με τη βιβλιογραφία, όπου για τη θετική και αποτελεσματική επίλυση των διαφορών, η κατανόηση των αναγκών των άλλων είναι απαραίτητη προϋπόθεση (Χατζηχρήστου, 2004; Coleman & Lim, 2001).

Η ενσυναίσθηση των μαθητών επηρεάστηκε θετικά και σημαντικά από το στόχο τους για προσωπική βελτίωση στη ζωή γενικά, πράγμα που επίσης συμφωνεί με τις αρχικές υποθέσεις, καθώς ο στόχος για προσωπική βελτίωση εμπεριέχει

στοιχεία συνεργασίας και καλών σχέσεων με τους άλλους (Nicholls, 1989; Ammes, 1992; Hawkins et al. 2001). Η ενσυναίσθηση επίσης, δέχθηκε αρνητική επίδραση από την αντίληψη για ανοχή σε καταστάσεις σύγκρουσης και αυτό φαίνεται να έχει μια λογική εξήγηση, καθώς η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και η αποφυγή επίλυσης διαφορών, σαν έννοιες μοιάζουν να είναι αντίθετες.

Η Γενική Διάθεση, δηλαδή η θετική σκέψη και η αισιοδοξία των μαθητών, που είναι ένα σημαντικός παράγοντας της μάθησης και της σχολικής απόδοσης, φάνηκε ότι επέδρασε θετικά στην αυτοεκτίμησή τους ως προς τους φίλους τους και τη συμπεριφορά τους ως προς την προετοιμασία των μαθημάτων και αρνητικά στην επιθετική συμπεριφορά τους σε σύγκρουση με άλλους. Αντίστοιχα, η γενική διάθεση των μαθητών φάνηκε ότι επηρεάστηκε θετικά, τόσο από το αντιλαμβανόμενο κλίμα φιλίας και αποδοχής της τάξης στο μάθημα της ΦΑ, όσο κυρίως και από τη γενική αυτοεκτίμηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τους φίλους τους. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αυτοεκτίμηση και η γενική διάθεση είναι δύο ψυχολογικοί παράγοντες που σχετίζονται άμεσα (Shutte et al. 2002).

Τα παραπάνω αποτελέσματα αν και ήταν κάπως μικρότερης έκτασης και σημαντικότητας σύμφωνα με ότι αναμένονταν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ωστόσο δείχνουν μία κατεύθυνση στις σχέσεις των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων με τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς σημαντικούς παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, διαμορφώνονται κυρίως από τις αντιλήψεις τους για ένα κλίμα φιλίας και σεβασμού στη τάξη, από τις αντιλήψεις τους για προσανατολισμό σε στόχους προσωπικής βελτίωσης και την αυτοεκτίμησή τους. Επιδρούν δε σημαντικά στην υιοθέτηση αντιλήψεων για θετικές-επικοινωνιακές στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων, στη χρήση στρατηγικών μεταγνώσης στη ΦΑ και στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών ως προς τη προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου. Αν και το σχολείο δεν είναι ο μοναδικός χώρος ανάπτυξης των δεξιοτήτων ζωής, ο εκπαιδευτικός οφείλει στο χώρο του να συμβάλει κατά το δυνατόν στη μάθηση αυτών των σημαντικών δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, έχει άμεση σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας και επικοινωνίας του καθηγητή ΦΑ με τους μαθητές. Σύγχρονες θεωρίες θέλουν το μαθητή να είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας (Elias, et al., 1997;

Zins, et al., 2001; CASEL, 2008) και εστιάζουν τη μάθηση περισσότερο στη δημιουργία σωστών και χρήσιμων πολιτών. Ο τρόπος επικοινωνίας του καθηγητή με τους μαθητές (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999) και το κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα της τάξης (Lickona, 1997; Laker, 2000) είναι θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη καλλιέργεια και ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων στο σχολείο. Σε ένα κατάλληλο περιβάλλον κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης ο μαθητής αισθάνεται ότι μπορεί να εκφραστεί, να εισακουστεί και να υποστηριχθεί ψυχικά όταν χρειαστεί. Αισθάνεται δε ότι στη τάξη (και κατ' επέκταση στο σχολείο) υπάρχει ισότητα και δικαιοσύνη, και ότι μπορεί να υποστηριχθεί και να ενθαρρυνθεί από το/τη καθηγητή/τρια στις δυσκολίες που θα συναντήσει κατά τη μάθηση.

Τα σύγχρονα δε βιβλία της φυσικής αγωγής (Γούδας και συν., 2006; Διγγελίδης και συν., 2006; Θεοδωράκης και συν., 2006; Παπαϊωάννου και συν., 2007, 2008), προτείνουν μαθητικο-κεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που στοχεύουν σε κάποιες βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η υπευθυνότητα, η συνεργασία και η ικανότητα εξερεύνησης πηγών και εξεύρεσης λύσεων. Προτείνουν επίσης στρατηγικές καθορισμού στόχων, μέσω των οποίων οι δεξιότητες αυτές μπορούν να συνδεθούν με τις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής, ούτως ώστε να μαθευτούν με βιωματικό και αποτελεσματικό τρόπο.

6.7. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Κατά την ερμηνεία των παραπάνω συμπερασμάτων πρέπει να ληφθούν υπόψη και κάποιοι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα. Πρώτον, η έρευνα περιορίστηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε μία μόνο πόλη, πράγμα που σημαίνει ότι τα συμπεράσματα πρέπει να περιορίζονται στο πληθυσμό αυτό. Επίσης, δεν λήφθηκε υπόψη το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, ούτε και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, παράγοντες που ίσως να επηρέαζαν τα αποτελέσματα των μετρήσεων.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς των μαθητών, πράγμα που ίσως θέσει σε αμφισβήτηση την εγκυρότητα των απαντήσεων. Βέβαια, τα όργανα αυτό-αναφοράς θεωρούνται κατάλληλα για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου (Nolen, 1998; Peterson et al. 1984), η δε εγκυρότητα τέτοιου είδους οργάνων μέτρησης μπορεί να ελεγχθεί στατιστικά, όπως συνέβη στη παρούσα έρευνα.

Αυτοί οι λόγοι επιβάλλουν την ανάγκη διερεύνησης της χρησιμότητας και της εγκυρότητας των συγκεκριμένων οργάνων μέτρησης σε εμπειρικές έρευνες. Θα πρέπει δηλαδή να εξαχθούν συμπεράσματα από τη μελέτη παρεμβατικών προγραμμάτων που έχουν σα στόχο την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που αναφέρονται στους υπό εξέταση παράγοντες. Η δε μέτρηση των δεξιοτήτων των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνει και άλλες τεχνικές, όπως η συστηματική παρατήρηση, οι δομημένες συνεντεύξεις και η εξέταση της γνώμης των δασκάλων και των γονέων.

Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας δείχνουν ότι μελλοντικές παρεμβατικές μελέτες πρέπει να εξετάσουν εάν ένα περιβάλλον μάθησης φροντίδας και υποστήριξης, που δίνει έμφαση στη προσωπική βελτίωση και αποθαρρύνει το προσανατολισμό των μαθητών στο εγώ, αυξάνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Πρέπει επίσης μέσα από παρεμβατικές μελέτες να διερευνηθεί, αν η αύξηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών οδηγήσει στη υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών αυτορρύθμισης, όπως αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης στο μάθημα της ΦΑ, και επίλυση των διαφορών με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο, και συμβάλει τόσο στη γενική αυτοεκτίμηση, όσο και στη αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς το σχολείο τους φίλους και τη τιμιότητα.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα σκοπό είχε να αναπληρώσει το κενό που υπάρχει στη χώρα μας, στη μέτρηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και να εξάγει χρήσιμες πληροφορίες για τις σχέσεις των δεξιοτήτων αυτών με παραμέτρους του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η μεταφορά και προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα του EQ-I:YV, ενός οργάνου μέτρησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως είναι κατανοητές από τον Bar-On (1997, 2000), φάνηκε σε γενικές γραμμές ικανοποιητική. Μετά από εκτενείς στατιστικές διαδικασίες, το όργανο εμφάνισε εσωτερική-δομική εγκυρότητα, παραγοντική συνοχή και αξιοπιστία. Εμφάνισε επίσης και εξωτερική εγκυρότητα, καθώς οι παράγοντές του βρέθηκε ότι σχετίζονταν είτε θετικά, είτε αρνητικά όπως αναμένονταν σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις μας με άλλους παράγοντες.

Η χρήση του EQ-I:YV από ειδικούς σε ψυχομετρικές αναλύσεις, θα δώσει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, που θεωρούνται σημαντικά εφόδια για τη μελλοντική πορεία τους στη ζωή. Η διερεύνηση δε των σχέσεων των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος που έχουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, θα φανερώσει πιθανώς τις πραγματικές αιτίες των προβλημάτων και θα δείξει τις ακριβείς κατευθύνσεις που θα πρέπει να εστιαστεί η βελτίωση των συνθηκών μάθησης.

Οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών παρουσίασαν θετική σχέση με το αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας που υπάρχει στη τάξη κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής και κυρίως με το αντιλαμβανόμενο κλίμα φιλίας και αποδοχής μεταξύ των μαθητών. Θετική σχέση παρουσίασαν οι παραπάνω δεξιότητες και ειδικά η προσαρμοστικότητα, τόσο με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη προσωπική βελτίωση, όσο και με το στόχο των μαθητών για προσωπική βελτίωση. Θετικές σχέσεις βρέθηκαν επίσης με τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης των μαθητών, την αντίληψή τους για θετική και αποτελεσματική επίλυση των διαφορών με τους άλλους, τα θετικά τους συναισθήματα κατά το μάθημα της ΦΑ, τις στρατηγικές μεταγνώσης που χρησιμοποιούν στο μάθημα, τη θετική αντίληψη που έχουν για τη ζωή γενικά και τη θετική στάση τους ως προς τη προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου.

Αρνητική σχέση υπήρχε μεταξύ των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ στη προστασία του εγώ και το στόχο των μαθητών για προστασία του εγώ στη ζωή γενικά (κυρίως ο έλεγχος του άγχους), τα αρνητικά συναισθήματα στη ΦΑ, την αντίληψη για επιθετική συμπεριφορά και την έλλειψη στρατηγικής (έλεγχος άγχους) σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους.

Εξετάζοντας τις σχέσεις διαχρονικά, φάνηκε ότι οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες επιδρούν θετικά και σημαντικά στην αντιλαμβανόμενη στρατηγική των μαθητών για ευγενική προσέγγιση κατά την επίλυση των διαφορών, στις στρατηγικές μεταγνώσης που εφαρμόζουν στο μάθημα της ΦΑ και στις στάσεις τους ως προς την προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου. Αλληλεπιδρούν δε θετικά και σημαντικά με το αντιλαμβανόμενο κλίμα φιλίας και αποδοχής της τάξης κατά το μάθημα της ΦΑ, το προσανατολισμό των μαθητών στη προσωπική βελτίωση και της αντίληψής τους για το προσανατολισμό του καθηγητή ΦΑ στη προσωπική βελτίωση, στη ζωή γενικά.

Σημαντική και αρνητική επίδραση είχαν οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες στο στόχο προφύλαξη του εγώ (τόσο των μαθητών, όσο και για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στο στόχο αυτό), στην επιθετική συμπεριφορά και έλλειψη στρατηγικής σε καταστάσεις σύγκρουσης με άλλους. Αρνητική επίδραση είχε στις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (κυρίως στη κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση) η στάση των μαθητών για εκτός σχολείου άσκηση, που ίσως συνδέεται με σύγκριση ικανοτήτων και επίδειξη υπεροχής.

Το σχολείο δεν είναι ο μοναδικός χώρος ανάπτυξης των δεξιοτήτων ζωής των νέων. Το περιβάλλον του σχολείου και κυρίως της τάξης όμως επιδρά σημαντικά στη κοινωνικότητα και συναισθηματικότητα των μαθητών και ειδικά των εφήβων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενήμερος για τις παραπάνω σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, διότι σήμερα από εκπαιδευτικής πλευράς οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούνται το ίδιο, ίσως και περισσότερο σημαντικές για το μέλλον των μαθητών (Elias et al. 1997; Zins et al. 2001; CASEL, 2002).

Τα ευρήματα της έρευνας επισημαίνουν την ανάγκη καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων και των αναγκών του εαυτού και των άλλων, ο αυτοέλεγχος και η παρακολούθηση των αλλαγών του περιβάλλοντος. Οι δεξιότητες αυτές όχι μόνο

συμβάλλουν σημαντικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά προβλέπουν και την επιτυχία και την ευημερία του ατόμου στη ζωή γενικά.

Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, μεγάλο ενδιαφέρον υπάρχει τελευταία για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όχι μόνο από τους ερευνητές, αλλά και από τους φορείς της εκπαίδευσης. Έχει πλέον γίνει κατανοητό ότι η πνευματική, βιολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαμορφώνεται δε η αντίληψη ότι στόχοι για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων πρέπει να ενσωματώνονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, που είναι η βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΔΕΠΠΣ) για τον 21^ο αιώνα, εμπεριέχει συγκεκριμένους στόχους για την ανάπτυξη των μη γνωστικών δεξιοτήτων και την ολοκλήρωση του χαρακτήρα των μαθητών. Το ΔΕΠΠΣ, που ενσωματώνει στόχους διαθεματικής-βιωματικής μάθησης μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των μαθημάτων, αποτέλεσε τη βάση για τη συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα, όπου εμπεριέχεται η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας και που είναι αποδεκτή από όλους τους πολιτικούς φορείς (ΦΕΚ 302,303,304/13-3-2003).

Τα νέα σχολικά βιβλία λοιπόν, που είναι γραμμένα σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΔΕΠΠΣ και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, επιδιώκουν ουσιαστική ανάπτυξη των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων, παράλληλα με την ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών. Για το λόγο αυτό προτείνουν και τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές με τις οποίες καθίσταται δυνατή η εκπλήρωση των παραπάνω στόχων και επιδιώξεων.

Ευχής έργο θα ήταν το προϊόν της παρούσας έρευνας, η Ελληνική έκδοση του EQ-I:YV, να μελετηθεί και σε διαφορετικά αντικείμενα (μαθήματα-δραστηριότητες) και σε περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα, τόσο όσον αφορά τον αριθμό των συμμετεχόντων, όσο και τη διαφορετικότητά τους ως προς την ηλικία, την εντοπιότητά τους και το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο. Κυρίως όμως θα ωφελούσε σημαντικά η εξαγωγή συμπερασμάτων από την εφαρμογή του οργάνου σε εμπειρική έρευνα, καθώς στην υπάρχουσα βιβλιογραφία υπάρχει ένα μεγάλο κενό μεταξύ της θεωρίας και των αποτελεσμάτων για τη συνεισφορά της Κοινωνικής-

Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη μάθηση και κυρίως στη πρόβλεψη της επιτυχίας και ευημερίας του ατόμου, μακροχρόνια.

Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational process. *Journal of educational psychology*, 80, 260-267.
- Amponi-Tsoura, L. (2005). *Social and emotional skills: A program to promoting social and emotional competence*. Presentation to the International School Psychology Association (ISPA) Colloquium. Athens – Greece.
- Association for Conflict Resolution (2002). <http://www.crenet.org>
- Austin, G. (1991). *School Failure and Alcohol and Other Drug Use*. Madison, WI: Wisconsin Clearinghouse.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In P. Fernandez-Berrocal & N. Extremera (Eds.), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press.
- 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*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *Bar-On emotional quotient inventory: Youth version, Technical Manual*. Toronto, ON: MHS Inc.
- Bernet, M. (1996). *Emotional intelligence: components and correlates*. Toronto: Annual Convention of the American Psychological Association.
- Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Zins, J.E. & Walberg, H.J. (2001). Implications of Social and Emotional Research for Education: Evidence Linking Social

Skills and Academic Outcomes. *The CEIC Review*, 10(6), 4-6.

www.temple.edu/LSS/ceicrevlist

- Blum, R.W., McNeely, C.A., & Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Boyatzis, R. E. (1994). Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development. *Journal of Management Education*, 18, 304-323.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Brinol, P., Petty, R., & Rucker, D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, pp. 26-33.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- Byrne, B. M. (1984). Self-description Questionnaire II : A review. *Test Critiques*, 10, 632-643.
- California Healthy Kids Survey. <http://www.wested.org>
- Caikang, W. (2002). The relationship between emotional intelligence and anxiety, depression, and mood in a sample of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10(4), 298-299.
- Caruso, D.R. (2005). Defining the inkblot called 'emotional intelligence': comment on R.J. Emmerling and D. Goleman, *Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings*. Ανακτήθηκε από το www.eiconsortium.org στις 10/03/05.
- Caruso, D.R., & Wolfe, C.J. (2004). Emotional intelligence and leadership development. In D.V. Day, S.J. Zaccaro, & S.M. Halpin, (Eds.), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Character in Action Survey, (2005). Ανακτήθηκε από το www.cortland.edu στις 2/04/2006.

- Child Development project, (1998). Ανακτήθηκε από το www.cdp.auburn.edu στις 14/03/2006.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No.2, Summer, pg 201-237.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, (2002a). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based social and Emotional Learning Programs*. USA: University of Illinois at Chicago.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, (2002b). The Other Side of the Report Card. *American School Book Journal*, 189(11), 28-31.
- Coleman, P. & Lim, Y. (2001). A systematic approach to educating the effects of collaborative evaluation training on individuals and groups. *National Journal*, 17 (4), 329-358.
- Conte, J. (2005). A review and critic of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.
- Cothran, D.J., & Ennis, C.D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 106-117.
- Crawford, D. & Bodine, R. (1997). *Conflict resolution in schools*. Washington, D.C.: National Institute for Dispute Resolution.
- Davidson, K. (2004). *Emotional intelligence: Associations with health related behaviors, health locus of control, and life satisfaction*. Unpublished master's thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon SK.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, (2004). *Twelve Component Assessment and Planning (TCAP)*. Center for the 4th & 5th Rs. Ανακτήθηκε από το www.cortland.edu στις 2/07/2005.
- Developmental Studies Center, (2006). Ανακτήθηκε από το www.devstu.org στις 20/03/2007.
- Diggelidis, N., & Papaioannou, A. (1999) Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical

- appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Dong, Q. (2006). The impact of self-esteem and media information seeking on emotional intelligence competencies. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Sheraton New York.*
Ανακτήθηκε από <http://www.allacademic.com> στις 5-10-2006.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 – 1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Elias, M.J. (2003). Academic and social-emotional learning. Educational Practice Series. International Bureau of Education, Geneva (Switzerland). International Academy of Education, Brussels (Belgium). Report: No-11. 34p.
- Elias, M.J. (2001). How Social and Emotional Learning is Infused into Academics in the Social Decision Making/Social Problem Solving Program. *The CEIC Review*, 10(6), 16-18.
- Elias, M.J. (2001). Easing Transitions With Social-Emotional Learning. *Principal Leadership*, 1(7).
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P. et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. USA: ASCD
- Elias, M.J., ubriaco, M., Reese, A., Gera, M., Rothbaum, P., & Haviland, M. (1992). A Measure for Adaptation to Problematic Academic and Interpersonal Tasks of Middle School. *Journal of Middle School Psychology*, 30, 41-57.
- Elliot, J.A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking*. Westport, Connecticut: Prager.
- Fox, K. (1997). *The physical self: From motivation to well-Being*. U.S.A.: Human Kinetics.

- 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 (4), 69-80.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Frydenberg, E. & Brandon, C. (2002). *The Best of coping: Developing coping skills for adolescence*. Instructor's manual. South Melbourne: Oz Child.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Book Inc.
- Geher, G. (Ed.) (2004). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Child Study Center, (2007). www.aboutkids.org
- Gibbons, S.L., & Ebbek, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S.L., Ebbek, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2005). Apples and applesause. Comment on D. Caruso, *Defining the inkblot called emotional intelligence*. Ανακτήθηκε από το www.eiconsortium.org στις 10/03/05.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Greenspan, S. I. & Lewis, N. B. (1999). *Building Healthy Minds*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.
- Harber, K. (2005). Self-Esteem and Affect as Information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 276-288.
- Haggerty, B. A. (1995). *Nurturing Intelligences*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Hawkins, J.D., Smith, B., & Catalano, R. (2001). Social development and social and emotional learning. The Seattle Social Development Project. *The CEIC Review*, 10(6), 18-24.
- Hawkins, J.D., Von Cieve, E. & Catalano, R.F. (1991). "Reducing Early Childhood

- Aggression: Results of a Primary Prevention Program", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2), 208-17.
- Hellison, D. (1983). It only takes one case to prove a responsibility... and beyond. In J. Templin and J. Olson (eds), *Teaching in physical education*. Champagne, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human kinetics.
- Hellison, D. (2000). Physical activity programs for underserved youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3, 238-242.
- Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L. ((1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Huxley, L., Freeman, E., & Frydenberg, E. (2004). Teaching coping skills: Implications for practice. Paper presented at AARE Conference, Melbourne, Australia, December 2004. Ανακτήθηκε από το www.aare.au στις 10/12/2007.
- International Academy of Education- International Bureau of Education. (2004). Academic and social-emotional learning. By Maurice J. Elias. Educational practices Series-11. Ανακτήθηκε από το <http://www.curtin.edu.au> στις 20/9/2004.
- Izard, C. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1 (3), 249-257.
- Jessor, R. & Jessor, S. (1977). *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*. New York: Academic Press.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R., Tiffany, M., & Zaiidman, B. (2001). Cross-ethnic relationships: The impact of intergroup cooperation and intergroup competition. *Journal of Educational Research*, 71, 75-79.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. (5th ed.) Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Jordan, P. & Troth, A. (2002a). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.

- Jordan, P. & Troth, A. (2002b). Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4, (1), 62-79.
- Joreskog, K.G. (1979). Statistical estimation of structural models in longitudinal investigations. In J.R. Nesselroade & B. Baltes (Eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp 303-351). New York: Academic Press.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Killgore, W. & Yurgelun-Todd, D. (2007). Neural correlates of emotional intelligence in adolescent children. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 140-151.
- Kress, J.S., Norris, J.A., Schoenholz, D.A., Elias, M.J., & Seigle, P. (2004). Bringing together educational standards and social emotional learning: Making the case for educators. *American Journal of Education*, 111, 68-89.
- Krivoy, E., Weyl Ben-Arush, M., Bar-On, R. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. *Medical & Pediatric Oncology*, 35 (3), 382.
- Koumoundourou, G. (2004). *The relation between the emotionan intelligence abilities and personality characteristics*. Paper presented at the 1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece. Aristotle University of Thessaloniki, 3-5 December, 2005.
- Laker, A. (1996). Learning to teach through the physical, as well as of the physical. *British Journal of Physical Education*, 27(4), 18-22.
- Laker, A. (2000). *Beyond the boyndaries of physical education: educating young people for citizenship and social responsibility*. UK, London: Routledge.
- Laker, A. (2003). *The future of physical education: building a new pedagogy*. UK, London: Routledge.
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education, and Society*, 11, 337-352.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.

- Lickona, T., & Davidson, M. (2003). *School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II)*. Center for the 4th & 5th Rs. Ανακτήθηκε από το www.cortland.edu στις 2/07/2005.
- Magyard, M., Guivernau, M., Gano-Overway, L., Newton, M., Kim, Mi-S., Watson, D. & Fry, M. (2007). The Influence of Leader Efficacy and Emotional Intelligence on Personal Caring in Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2007, 26, 310-319.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, (4), 646-656.
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement : Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, (1), 41-54.
- Martinek, T., & Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in under-served youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence and everyday life* (pp. 3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J.D. & Gaschke, Y.N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- McCombs, B.L. (2001). "The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic and Social and Emotional Learning." *The CEIC Review*, 10(6), 8-10.

- Mercier, R. (1992). Beyond class management: Teaching social skills through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 83-87.
- Meyer, B., & Fletcher, T. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 1-15.
- Moustaki, M., Charalambous, V. & Stalikas, A.(2004). Positive emotions in organizational settings: A review. Paper presented at the 1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece. Aristotle University of Thessaloniki, 3-5 December, 2005.
- Midgett, J., Ryan, B., Adams, G. & Corville-Smith, J. (2001). Complicating achievement and self-esteem: Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (1), 132-143.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Newman, R.S. (1998). Students' help during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 644-658.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Niemi, H. & Launonen, A. (2002). Towards self-regulation and social navigation in virtual learning spaces. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002. (Ανακτήθηκε από το www.ioe.stir.ac.uk στις 18/10/07).
- Nolen, S. (1998). Reason for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-286.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643- 665.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70,323-367.

- Palmer, B., Gigniac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11-20.
- Papaioannou, A. (1997) Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (2006). Muslim and Orthodox Christian students' goal orientations at different levels of generality and life contexts. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 4, 250-282.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Ed.), *Psychology for physical educators*, pp. 51-69. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., Marsh, H.W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007a). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 234-257.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2007b). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Mutlidimensional Structure of Goal Orientations: The importance of adopting a personal development goal in Physical Education, *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Patrick, C.A., Ward, P., & Crouch, D.W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

- Peterson, P.L., Stark, S.R. & Waas, G.A. (1984). Student's cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21, 487-515.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R.P. (2003). Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning. *Educational Horizons*, 81(4), 169-171.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Resilience and Youth Development Module. Aggregated California Data, Fall 1999-Spring 2002. <http://www.wested.org>
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Roberts, M. & Newton, E. (2001). Understanding strategy selection. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54, 137-154.
- Roberts, W., Hom, A. & Battistich, V. (1995). Assessing students' and teachers' sense of the school as a caring community. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 1995, San Francisco. Ανακλήθηκε από το www.cortland.edu στις 8/12/2004.
- Rohr, A. (2005). *Emotional intelligence: Correlates with exercise attitudes*. Master-studies Thesis. University of Saskatchewan.
- Rouse, D. (1998). Working with emotional intelligence. *Booklist*, 94 (22), 1916.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry* 57, 316-331.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93 – 114.
- Ryan, R. & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?". The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Saklofske, D., Austin, E., Rohr, B. & Andrews, J. (2007a). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Journal of Health Psychology*, 12(6), 937-948.

- Saklofske, D., Austin, E., Galloway, J. & Davidson, K. (2007b). Personality, Emotional Intelligence and Exercise. *Personality & Individual Differences*, 42(3), 491-502.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, & J.P. Forgas (Eds), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry* (pp. 168–184). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Santensso, D., Reker, D., Schmidt, L. & Seganowitz, S. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children *Child Psychiatry and Human Development*, 36(3).
- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2001). Community in School as Key to Student Growth: Findings from the Child Development Project. *The CEIC Review*, 10(6), 17-23.
- Schoenfeld, A. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A.H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive Science and Mathematics education*, (pp 19-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sharp, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shuler, C. (2004). *An analysis of the Emotion Quotient Inventory: Youth Version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents*. Doctorial Dissertation, Florida State University.
- Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769 – 785.
- Schutte, N. S. Malouff, J. M., Hall, L. E. Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Seligman, D. (1995). Emotional Intelligence. (Book Reviews). *National Review*, 47 (22), 69.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Sideridis, G. (2006). Achievement goal orientations, "oughts," and self-regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. (extracted by www.phedgrad.phed.auth.gr on 10/15/07).
- Smith, S.M. & Petty, R.E. (1995). Personality moderators of mood congruency effects on cognition: the role of self-esteem and negative mood regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1092-1107.
- Solomon, M. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 731-738.
- Stalikas, A. & Fitzpatrick, M. (2004). Theoretical and research advances in the study of positive emotions. Paper presented at the 1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece. Aristotle University of Thessaloniki, 3-5 December, 2005.
- Stiehl, J. (1993). Becoming responsible: Theoretical and practical implications. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 38-71.
- Stone McCown, K., Jensen, A., Freedman, J., & Rideout, M. (1998). *Self science: The emotional intelligence curriculum (2nd edition)*. Six Seconds, USA: San Mateo Cal.
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- Theeboom, M., DeKnop, P., & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Ting-Toomey, S. (1994). Managing conflict intimate intercultural relationships. In D. Cahn (Ed.). *Intimate conflict in personal relationships*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K., Shapiro, R., Garcia, W., Wright, T. & Oetzel, J. (2000). Ethnic/cultural identity salience and conflict styles in four US ethnic groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 47-81.
- Tjeerdsma, B., (1999). Physical education as a social and emotional development laboratory. *Teaching Elementary Physical Education*, 10(4), 12-16.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In Barrett L. Feldman & P. Salovey (Eds.). *The Wisdom of Feelings*, (pp. 319–340). New York: Guilford.
- Tugade, M. & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320–333.
- Tsaousis, I. (2004). Measuring emotions: Investigating the psychometric status of the instruments available in the Greek language. Paper presented at the 1st International Conference of the Psychological Society of Northern Greece. Aristotle University of Thessaloniki, 3-5 December, 2005.
- Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, 77–86.
- Twelve Component Assessment and Planning, (2004). Ανακτήθηκε από το www.cortland.edu στις 2/07/2005.
- Wested. <http://www.wested.org>
- Vuchinich, S. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. In A. Grimshaw (Ed.), *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, (pp. 118-138). New York: Cambridge University Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.

- Winne, P.H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulation learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Yates, J.M. (1999). *The relationship between emotional intelligence and health habits of health education students*. Doctorial Dissertation, Mississippi State University. *Dissertation Abstracts International*, 60, 09.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. & MacCann, C. (2005). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zins, J.E., Elias, M.J., Weissberg, R.P. et al (1998). Enhancing Learning Through Social and Emotional Education. *The Journal of Critical and Creative Thinking*, 9, 18-20.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2001). Social-Emotional Learning and School Success: Maximizing Children's Potential by Thinking, Feeling, Behavior. *The CEIC Review*, 10(6), 10-16.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does Research Say?* Teachers College Press. USA: New York.
- Αμπόνη-Τσούρα, Α. (2005). Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, Μάρτιος 2005.
- Γούδας, Μ., Γεροδήμος, Β., Παπαχαρίσης, Β., & Χασάνδρα, Μ. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΟΕΔΒ): ΑΘΗΝΑ.
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΟΕΔΒ): ΑΘΗΝΑ.
- Δοξιάκης, Γ. (2005). *Στρατηγικές αντιμετώπισης σύγκρουσης καλαθοσφαιριστών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Κομοτηνή, 2005.
- Θεοδοσίου, Α. (2004). *Μεταγνωστικές στρατηγικές και κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή*. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.

- Θεοδωράκης, Ι., Τζιαμούρτας, Α., Νάτσος, Π., & Κοσμίδου, Ε. (2006). *Φυσική Αγωγή Α' Γυμνασίου: Βιβλίο μαθητή*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΟΕΔΒ): ΑΘΗΝΑ.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2006). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.
- Παντελιάδου, Σ. (1999). *Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Τέταρτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Εξειδίκευσης, ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη 1999.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις SALTO: Θεσσαλονίκη.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Πυλιανίδης, Θ., Ζέτου, Ε., Γουλιμάρης, Δ., Καρυπίδης, Α., Μυλώσης, Δ., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ο., Καλογιάννης, Π., & Κωνσταντινίδου, Ξ. (2007). *Φυσική Αγωγή Β' Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΟΕΔΒ): ΑΘΗΝΑ.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Σερμπέζης, Β., Μιχαλοπούλου, Μ., Πυλιανίδης, Θ., Καρυπίδης, Α., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ο., Μυλώσης, Δ., & Σίσκος, Β. (2008). *Φυσική Αγωγή Γ' Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΟΕΔΒ): ΑΘΗΝΑ.
- Χασάνδρα, Μ. (2004). *Προγράμματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος: Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγια

1. Αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ στο προσανατολισμό των στόχων στη ζωή γενικά.

<u><i>Ο/η καθηγητής/τρια της Φυσικής Αγωγής ...</i></u>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦ ΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥ ΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦ ΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένος/η όταν οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ότι είμαι καλύτερος/η από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι πολύ ευχαριστημένος/η όταν προσπαθώ να κάνω τους άλλους να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να βελτιώνομαι σε τομείς που υστερώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν άσχημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνομαι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' επαινεί όταν προσπαθώ να φαίνομαι σπουδαιότερος/η από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Του/της αρέσει να κάνω οτιδήποτε για να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθει υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να φαίνομαι καλύτερος/η από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να βελτιώνομαι παντού	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι την κριτική των άλλων και να προφυλάσσομαι από αυτή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενθουσιάζεται με την ιδέα ότι μπορεί να φανώ καλύτερος από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να μάθω πώς να βελτιώνω τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

2. Αξιολόγηση των συναισθημάτων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Γενικά στη Φυσική Αγωγή νοιώθει κατά αυτόν τον τρόπο.	Εξαιρετικά 5	Αρκετά πολύ 4	Μέτρια 3	Λίγο 2	Ελάχιστα ή καθόλου 1
Ενδιαφερόμενος	5	4	3	2	1
Λυπημένος	5	4	3	2	1
Συναρπασμένος	5	4	3	2	1
Αναστατωμένος	5	4	3	2	1
Δυνατός	5	4	3	2	1
Ένοχος	5	4	3	2	1
Τρομαγμένος	5	4	3	2	1
Εχθρικός	5	4	3	2	1
Ενθουσιώδης	5	4	3	2	1
Περήφανος	5	4	3	2	1
Ευερέθιστος	5	4	3	2	1
Ξύπνιος	5	4	3	2	1
Ντροπιασμένος	5	4	3	2	1
Εμπνευσμένος	5	4	3	2	1
Εκνευρισμένος	5	4	3	2	1
Αποφασισμένος	5	4	3	2	1
Προσεκτικός	5	4	3	2	1
Νευρικός	5	4	3	2	1
Δραστήριος	5	4	3	2	1
Φοβισμένος	5	4	3	2	1

3. Αξιολόγηση της μεταγνώσης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Στο μάθημα φυσικής αγωγής...	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
καταλαβαίνω ποιες ασκήσεις μπορώ να εκτελέσω σωστά	1	2	3	4	5
πριν εκτελέσω μια άσκηση φαντάζομαι τον εαυτό μου να την εκτελεί	1	2	3	4	5
καθώς μαθαίνω νέες ασκήσεις ελέγχω εάν πραγματικά τα πάω καλά	1	2	3	4	5
σκέφτομαι εάν τα παιχνίδια που παίζω είναι παρόμοια με κάποια άλλα	1	2	3	4	5
όταν θέλω να βελτιωθώ σε ένα παιχνίδι εφαρμόζω μια στρατηγική μάθησης	1	2	3	4	5
όταν μπερδεύομαι σταματάω για να ξαναδώ το όλο πράγμα από την αρχή	1	2	3	4	5
καθορίζω τι ακριβώς πρέπει να μάθω	1	2	3	4	5
έχω ξεκάθαρη εικόνα για το πώς να εφαρμόσω μια μέθοδο μάθησης που διδάχθηκα	1	2	3	4	5
αφού μάθω μια άσκηση συγκρίνω τον τρόπο που την έμαθα με άλλους τρόπους	1	2	3	4	5

4. Αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

	ΣΥΜΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛΥ ΤΑ	ΣΥΜΦΩ ΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡ ΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛΥ ΤΑ
Γενικά, έχω πολλά για τα οποία νοιώθω καλά με τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στα περισσότερα μαθήματα οι άλλοι ζητάν τη βοήθειά μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι δημοφιλής με άτομα του φύλου μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι πολύ καλός/ή στα μαθήματα για να περάσω σε σχολή με υψηλές βάσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι ειλικρινής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, στα περισσότερα πράγματα είμαι καλός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μπορώ να είμαι ένας από τους καλύτερους μαθητές του έτους μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δε λέω ποτέ ψέματα ακόμη κι αν είναι να έχω μελετάδες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πολλά παιδιά του φύλου μου με κάνουν παρέα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Λέω πάντα την αλήθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, ότι κάνω πάει καλά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στα περισσότερα μαθήματα μαθαίνω εύκολα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η ειλικρίνεια είναι πολύ σημαντικό πράγμα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έχω καλούς/ές φίλους/ες με άτομα του φύλου μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, σ' ότι κάνω μπορώ να είμαι καλύτερος/η από τους περισσότερους ανθρώπους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στα περισσότερα μαθήματα οι επιδόσεις μου σε τεστ/εξετάσεις είναι καλές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έχω πρόβλημα με τα περισσότερα μαθήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν δίνω μια υπόσχεση την κρατώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω φίλους εύκολα με άτομα του φύλου μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, σ' ότι προσπαθήσω μπορώ να το κάνω καλά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στα περισσότερα μαθήματα είμαι καλός/ή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έχω πολλούς φίλους/ες του φύλου μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, απ' όλες τις απόψεις είμαι καλός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι άνθρωποι μπορούν να βασίζονται σε μένα ότι θα κάνω το σωστό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να είμαι με φίλους/ες του φύλου μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

5. Αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών ως προς την εκτός σχολείου άσκηση και τη προετοιμασία στα μαθήματα του σχολείου.

Έντονη άθληση είναι όταν γυμναζόμαστε και οι σφυγμοί μας ανεβαίνουν αρκετά, συνήθως πάνω από 120. Αυτό συμβαίνει όταν για παράδειγμα παίζουμε μπάσκετ, ποδόσφαιρο ή κάνουμε αερόβικ σε κάποιο γυμναστήριο.

Πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα τον προηγούμενο μήνα, για μία τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής); (βάλε ένα + στο σωστό)

Πάνω από 20: 15 με 20: 10 με 15: 5 με 10: 2 1 με 5: Καμία:

Τους τελευταίους 2 μήνες, πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα, για μία τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής);

Πάνω από 40: 30 με 40: 20 με 30: 10 με 20: 1 με 10: Καμία:

Πηγαίνεις στο σχολείο έχοντας προετοιμασθεί πλήρως για όλα τα μαθήματα;

Ναι Όχι

Πόσες φορές τον τελευταίο μήνα έχεις πάει πλήρως προετοιμασμένος/η για όλα τα μαθήματα;

Πάνω από 20: 15 με 20: 10 με 15: 5 με 10: 1 με 5: Καμία:

Πέρυσι, πόσες φορές το μήνα πήγαινες στο σχολείο έχοντας προετοιμασθεί πλήρως για όλα τα μαθήματα;

Πάνω από 20: 15 με 20: 10 με 15: 5 με 10: 1 με 5: Καμία: