



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό
στην Πρώτη Παιδική Ηλικία

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΟΥΡΑΝΙΑ ΠΑΤΣΙΑΟΥΡΑ

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Επιβλέποντες: Φωτεινή Μπονώτη, Αγγελική Λεονταρή

Αξιολογητής: Γεώργιος Αμπακούμκιν

Βαθμός: 6

Βόλος, 2013

Στη μητέρα μου,
αστείρευτη πηγή αγάπης και υποστήριξης

Καθένας μας μπορεί να επαναπροσδιορίσει τη συμπεριφορά του και τη στάση του στη ζωή, είτε την οικογενειακή είτε την επαγγελματική και κοινωνική γενικότερα. Καταργώντας την αποκλειστικότητα της ψυχρής λογικής των αριθμών και των δεικτών νοημοσύνης, η ζωή μας μπορεί και αξίζει να γίνει καλύτερη.

(Goleman, 2011)

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε στα πλαίσια της εκπαίδευσης μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Παιδαγωγικό παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό» με κατεύθυνση «Ηλεκτρονικό Υλικό» του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ύστερα από τη διεξαγωγή της τελευταίας νιώθω ιδιαίτερος την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επόπτρια μου, κ. Φωτεινή Μπονώτη, η οποία δέχτηκε μετά χαράς να συνεργαστεί μαζί μου, με ενέπνευσε, με καθοδήγησε, με στήριξε και με βοήθησε με εύστοχες παρατηρήσεις να διεκπεραιώσω με επιτυχία την παρούσα έρευνα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κ. Αγγελική Λεονταρή για τον ποιοτικό χρόνο που αφιέρωσε στην παρούσα έρευνα αλλά και για τις ουσιαστικές επισημάνσεις που μου υπέβαλλε. Θα ήθελα ακόμα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους μαθητές του Ιδιωτικού σχολείου Σταυράκη, οι οποίοι πήραν μέρος με άμεση αλλά και έντονη προθυμία στην έρευνα αυτή αλλά και στους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς που μου διέθεσαν τόσο «σχολικό» χρόνο για να πραγματοποιηθεί η χορήγηση των ερωτηματολόγιων στους μαθητές όσο και προσωπικό χρόνο για να συμπληρώσουν την κλίμακα που τους χορήγησα. Στην προετοιμασία του παρόντος εγχειρήματος πολύτιμη υπήρξε η συμβολή των αγαπημένων μου συναδέλφων Μαρίας Λαμπροπούλου, Γιώτας Πολίτου, τους οποίους θερμότατα ευχαριστώ για την κατανόηση και την υποστήριξή τους.

Ένα ξεχωριστό και μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω στη διευθύντρια του Ιδιωτικού σχολείου που εργάζομαι, κ. Αννίτα Σταυράκη, για την αμέριστη στήριξη, την ουσιαστική κατανόηση αλλά και τη συνεχή ενθάρρυνση, στοιχεία που λειτούργησαν ευνοϊκά στην ολοκλήρωση της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένειά μου αλλά και το φίλο μου για

την αγάπη και την υποστήριξή τους, καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της ερευνητικής προσπάθειας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1. Συναισθηματική Νοημοσύνη	13
1.1 Αποσαφήνιση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη»	15
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις και τρόποι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	18
1.3 Κυριότερα θεωρητικά μοντέλα.....	21
Κεφάλαιο 2. Συναισθηματική νοημοσύνη και Σχολική επίδοση.....	29
2.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης.....	30
2.2 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, κατά τη μετάβαση των μαθητών από μια βαθμίδα σε μια άλλη.....	33
2.3 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	33
2.4 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθησιακά διαφορετικών μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης.....	34
2.5 Έμφυλες διαστάσεις στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης.....	35
Κεφάλαιο 3. Η παρούσα έρευνα	36
3.1. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	38
3.2. Διασαφήσεις των μεταβλητών.....	40

Κεφάλαιο 4. Μέθοδος	41
4.1. Συμμετέχοντες.....	41
4.2. Εργαλεία	41
4.3. Διαδικασία.....	42
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα	44
5.1. Περιγραφική ανάλυση-Περιγραφή του δείγματος.....	44
5.2. Στατιστική ανάλυση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υπομελέτη μεταβλητών της έρευνας.....	47
5.2.1 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη- Σχολική επίδοση.....	47
5.2.2 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη- Σχολική τάξη.....	48
5.2.3 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη- Φύλο.....	49
5.3. Συνοπτική απεικόνιση αποτελεσμάτων.....	50
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση	51
6.1 Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων έρευνας.....	51
6.2. Παράγοντες που επέδρασαν στη διαμόρφωση των ευρημάτων.....	53
6.3 Περιορισμοί έρευνας.....	56
6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	57
Βιβλιογραφία	59
Παράρτημα	64

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη «ενδυναμώνει» τον άνθρωπο, εξοπλίζοντας τον με δεξιότητες που τον βοηθούν να προοδεύει σε διάφορους τομείς της ζωής του. Αν και η τελευταία έχει αναγνωριστεί ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, παρ' όλα αυτά, στην Ελλάδα δεν έχει διεξαχθεί ανάλογη έρευνα. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση του επιπέδου της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης (ως χαρακτηριστικό γνώρισμα) μαθητών ηλικίας 8-11 ετών, με βάση τη σχολική τους επίδοση. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το φύλο και η τάξη του κάθε μαθητή. Το δείγμα αποτέλεσαν 101 μαθητές και μαθήτριες ενός Ιδιωτικού δημοτικού σχολείου της Αθήνας. Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας «Trait Emotional Intelligence Questionnaire»-Σύντομη εκδοχή (TEIQue-CSF) (Petrides & Furnham, 2000), ενώ η σχολική επίδοση μετρήθηκε μέσω της εκτίμησης της επίδοσης του κάθε μαθητή από το δάσκαλό του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών ηλικίας 8-11 ετών δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ουσιαστικά με καμιά από τις υπο μελέτη μεταβλητές (σχολική επίδοση, φύλο, τάξη-ηλικία).

Abstract

Emotional intelligence “empowers” people, equipping them with skills that help them to progress in various fields of their life. Although emotional intelligence has been recognized as an important predictor of students’ academic performance, nevertheless, similar research in Greece has not been conducted. The aim of this study was to investigate whether 8-11 years old students’ emotional intelligence (as a trait) and is differentiated according to their school performance. Demographic data include students’ gender and class-age. The sample consisted of 101 male and female private primary school students in the area of Athens. Emotional intelligence was assessed by using the “Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form” (TEIQue-CSF) (Petrides & Furnham, 2000), while school performance was measured with the teachers’ evaluation for each student. Results showed that, students’ perceived emotional intelligence, does not vary substantially with any of the variables under investigation (school performance, gender, age-class).

Εισαγωγή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως έννοια περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τόσο τις δικές του όσο και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Goleman, 2011). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης διάφορων ερευνών. Ορισμένοι ερευνητές έχουν βρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη νεαρών ατόμων συσχετίζεται σημαντικά με την σχολική επίδοση ενώ άλλοι ερευνητές συμπεραίνουν ότι δεν ανακάλυψαν καμία τέτοιου είδους συσχέτιση (Πλατσίδου, 2004).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε μια μόνο ερευνητική προσπάθεια η οποία μελετά την παραπάνω σχέση σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 11 ετών. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης καθώς διερευνήθηκε η παραπάνω σχέση σε δείγμα με μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα (8-11 ετών). Στα κεφάλαια της διπλωματικής εργασίας που ακολουθούν, θα γίνει μια αναλυτική και κριτική περιγραφή των κυριότερων σύγχρονων θεωρητικών μοντέλων για το περιεχόμενο, τη μέτρηση και τις εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και την σχέση της με την σχολική επίδοση μαθητών δημοτικού.

Στο **πρώτο** κεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη» καθώς το εννοιολογικό πλαίσιο της τελευταίας είναι πολύπλοκο. Αν και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει δυσκολία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι διάφοροι ορισμοί που έχουν προταθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως συμπληρωματικοί, λόγω του ότι ο κάθε ορισμός εστιάζει σε διαφορετικό πλαίσιο και δεξιότητες. Ακόμη, δίδεται έμφαση στις θεωρητικές προσεγγίσεις και στους τρόπους μέτρησης της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, με βάση το πώς προσεγγίζουν την έννοια τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις Θεωρίες Ικανότητας (Μοντέλα ικανότητας ή Μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων). Η δεύτερη αναφέρεται στις Μικτές Θεωρίες ή Θεωρίες της προσωπικότητας και της επίδοσης των ατόμων (Μικτά μοντέλα ή Κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα).

Επιπρόσθετα, δίδεται έμφαση στα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τα «μοντέλα ικανότητας» αναλύεται το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Caruso και Salovey ενώ από τα «μικτά» το μοντέλο της Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On, το μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman, το μοντέλο του Cooper και το Μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Petrides και Furnham.

Το **δεύτερο** κεφάλαιο αναφέρεται στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης και διαρθρώνεται γύρω από μια ανάλυση και σύνθεση όλων των ερευνών που έχουν εστιάσει σε αυτή τη σχέση. Ειδικότερα, οι έρευνες αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης αλλά και στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, κατά τη μετάβαση των μαθητών από μια βαθμίδα σε μια άλλη, κατά την ολοκλήρωση της εφαρμογής ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, η παραπάνω σχέση μελετάται αναφορικά με το φύλο (έμφυλες διαστάσεις) αλλά και με τους μαθησιακά διαφορετικούς μαθητές (προνομιούχους-μειονεκτούντες).

Οι λόγοι επιλογής του θέματος της παρούσας έρευνας, το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίχτηκε αποτελούν τον κεντρικό άξονα του **τρίτου** κεφαλαίου. Ακόμη, στο τελευταίο αναφέρονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις

καθώς και οι διασαφήσεις των μεταβλητών της έρευνας, ενώ στο **τέταρτο** κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μέθοδο της έρευνας και ειδικότερα στους συμμετέχοντες, στα εργαλεία και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο πραγματοποιείται μια περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ενώ στο **έκτο** κεφάλαιο ακολουθεί η ερμηνεία τους και προτείνονται διάφορες προτάσεις για διερεύνηση σε πιθανές μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για πολλά χρόνια ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) αποτελούσε το γνώμονα αξιολόγησης της επίδοσης του ανθρώπου. Με βάση αυτό, ένα άτομο το οποίο χαρακτηριζόταν από ένα υψηλό δείκτη νοημοσύνης θεωρούταν ότι μπορούσε εξ ορισμού να πετύχει σε κάθε τομέα της ζωής του (Ree & Earles, 1992). Για αυτό το λόγο, οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες εστίασαν στη μελέτη των γνωστικών ικανοτήτων των ανθρώπων όπως, η επίλυση προβλημάτων, οι ικανότητες απομνημόνευσης και η αναγνώριση επαναλαμβανόμενων διαδικασιών. Με την πάροδο του χρόνου φάνηκε ότι, δεν αρκούν μόνο οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου για μια επιτυχημένη εξέλιξη σε όλους τους τομείς της ζωής του, καθώς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που είναι σε θέση να επηρεάσουν τόσο την κοινωνική όσο και την προσωπική ζωή του. Όπως αναφέρει η Παπασταύρου (στο Goleman, 2011), οι ειδικοί δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν σε ορισμένα «γιατί» της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ειδικότερα, αναφέρει ότι έρευνες έχουν δείξει ότι πολλά άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης δε διακρίνονται από μια επιτυχημένη κοινωνική και προσωπική ζωή ενώ αντιθέτως άλλα που δεν θα μπορούσαν να καυχηθούν για τις επιδόσεις τους, «όχι μόνο πετυχαίνουν στην προσωπική τους ζωή, είτε οικογενειακή είτε επαγγελματική, αλλά και έλκουν σα μαγνήτες τους γύρω τους, λάμποντας σαν αστέρια σ' ένα σκοτάδι που φαίνεται δυστυχώς να πυκνώνει» (σελ. 17).

Όλο και περισσότερο, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια επισημαίνεται ο ρόλος του συναισθήματος στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου και η σημασία της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Ηρακλέους, 2005). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε η ύπαρξη μιας πληθώρας ορισμών για το συναίσθημα, γεγονός που μαρτυρά ότι δεν έχει υπάρξει ένας ορισμός αποδεκτός από όλους για το τι είναι ακριβώς συναίσθημα. Σε γενικές γραμμές, τα συναισθήματα είναι υποκειμενικές καταστάσεις που

συνοδεύονται από πολύπλοκες σωματικές αλλαγές (αλλαγές στου κτύπους της καρδιάς ή αλλαγές στις εκφράσεις του προσώπου). Άλλα συναισθήματα δημιουργούνται, χωρίς πρόθεση, ως αποτέλεσμα σε κάτι που μας συμβαίνει και άλλα από τις ίδιες μας τις σκέψεις (Βοσνιάδου, 2005. James, 1890). Συγκεκριμένα, το συναίσθημα ορίζεται ως ένα σύστημα που διαθέτει μια ενσωματωμένη ψυχοσωματική απάντηση, η οποία δύναται να εμφανιστεί με τρεις μορφές, μέσω των χαρακτηριστικών του προσώπου (μορφή έκφρασης), μέσω των συνακόλουθων αυτόνομων αλλαγών του κεντρικού νευρικού συστήματος και μέσω μιας ευδιάκριτης υποκειμενικής συναισθηματικής κατάστασης (Watson & Clark, 1994). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ερευνητές που ορίζουν το συναίσθημα όχι μόνο ως τρόπο αντίδρασης, αλλά ως μια βάση που σχετίζεται με τη συμπεριφορά του ατόμου, όπως ο Plutchnik (1993) που αναφέρει ότι το συναίσθημα αποκαλύπτει κάτι από τη συμπεριφορά και τα κίνητρα του ατόμου. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται άρρηκτα με τα παραπάνω καθώς σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004), ενδυναμώνει το άτομο με δεξιότητες που το βοηθούν να χειρίζεται καλύτερα τις καταστάσεις και να προοδεύει τόσο στο προσωπικό όσο και στον κοινωνικό τομέα.

1.1 Αποσαφήνιση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη»

Η εμφάνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι πρόσφατη καθώς από το 1920 αρκετοί ψυχολόγοι διεύρυναν τη μελέτη τους πέρα από τη γνωστική νοημοσύνη και τις νοητικές ικανότητες (Φλουρής, 2001). Αναλυτικά, πρώτος ο Thorndike (1937) μίλησε για τη κοινωνική νοημοσύνη, δεύτερος ο Wechler (1940 στο Goleman, 1995) αναφέρθηκε τόσο σε διανοητικά (intellective) όσο και μη διανοητικά (non-intellective) στοιχεία, όπου στα τελευταία αναγνώρισε προσωπικούς και συναισθηματικούς παράγοντες ενώ ο Gardner (1983) αναφέρθηκε σε έννοιες όπως η διαπροσωπική-ενδοατομική νοημοσύνη.

Παρόλα αυτά φάνηκε ότι υπάρχει μια δυσκολία εύρεσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi, Caputi, & Mayer, 2003). Σε πρώτη φάση, οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου που το βοηθούν να διαχειρίζεται καταστάσεις σε διάφορους τομείς της ζωής του (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999. Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). Σημαντικές διαφοροποιήσεις όμως παρατηρούνται και σχετίζονται με τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για την μέτρησή της (Πλατσίδου, 2004).

Αναλυτικά, ένας πρώτος ορισμός δόθηκε από τους ψυχολόγους Mayer και Salovey (1990), οι οποίοι όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1990, σελ.189). Την υψηλή συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής ευφυΐας και της συναισθηματικής νοημοσύνης προβάλλει και ο Bar-On (2000), ο οποίος αναφέρεται στον όρο κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη (ΚΣΝ).

Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο από συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που αλληλεπιδρούν και βοηθούν αποτελεσματικά το άτομο να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, να εκφράζεται και να συσχετίζεται με τους άλλους, καθώς και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της καθημερινότητας του. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι, τόσο οι Mayer και Salovey όσο και ο Bar-On επισημαίνουν τη σημασία που έχει η γνώση του εαυτού και η κατανόηση των συναισθημάτων που βιώνει το άτομο, στον τρόπο που το τελευταίο αλληλεπιδρά με το κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης όμως φαίνεται να διευρύνεται με την έκδοση του βιβλίου του Goleman (1995), ο οποίος αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα που παρέχει κίνητρο στο άτομο για να επιδεικνύει επιμονή στη ματαίωση, να ελέγχει την παρόρμησή του, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να έχει ενσυναίσθηση και να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του (Goleman, 2005). Σε επόμενο στάδιο, ο Goleman και ο Boyatzis (2000) παρέχουν έναν αναθεωρημένο ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται όταν ένα άτομο εμφανίζει ικανότητες αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και κοινωνικές δεξιότητες την κατάλληλη στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο για να είναι αποτελεσματικό στην κάθε περίπτωση (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Η θέση αυτή των παραπάνω ερευνητών έρχεται σε συμφωνία με την άποψη των Mayer και Cobb (2000), που αντιλαμβάνονται και αυτοί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται τις πληροφορίες συναισθηματικού τύπου με ποικίλους τρόπους, οι οποίες αφορούν ιδιαίτερα την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση τόσο των δικών τους όσο και των συναισθημάτων των άλλων.

Ορισμένοι ερευνητές, θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και αναφέρονται στη τελευταία ως μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων, τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες (Petrides & Furnham, 2001). Άλλοι πάλι ερευνητές αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο συναισθημάτων, τα οποία τα άτομα αφού πρώτα τα αναγνωρίσουν και τα κατανοήσουν, τα χρησιμοποιούν, ως μια πηγή πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους (Cooper & Orioli, 2005). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Caruso (στο Hein, 2005) αναφέρει ότι τα άτομα για να χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά νοήμονα θα πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζουν με ακρίβεια τα συναισθήματά τους, να τα χρησιμοποιούν βοηθητικά στη σκέψη τους, αλλά και να κατανοούν πως προκλήθηκαν.

Συνοπτικά, διαπιστώνεται ότι ορισμένοι ερευνητές συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη γνωστική νοημοσύνη, ενώ άλλοι με την προσωπικότητα, καθώς θεωρούν ότι αξιολογεί διαφορετικές παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης (Caruso, 2004). Όπως επισημαίνουν οι Ciarrochi, Chan και Caputi (2000), οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για τη συναισθηματική νοημοσύνη θα ήταν καλό να ιδωθούν ως συμπληρωματικοί και όχι ως ανταγωνιστικοί, καθώς ο κάθε ορισμός προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο την μελετώμενη έννοια και δίνει έμφαση σε διαφορετικές δεξιότητες του ατόμου. Παρόλα αυτά αν και υπάρχουν αρκετοί ορισμοί γύρω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, όλοι οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια πληθώρα ικανοτήτων που το άτομο χρησιμοποιεί για να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του.

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις και τρόποι μέτρησης της Συναισθηματικής

Νοημοσύνης

Η εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ενόησε την ανάπτυξη μιας σειράς από θεωρητικά μοντέλα με σκοπό τον καθορισμό και τη μέτρησή της. Επιπρόσθετα, πολλοί και διαφορετικοί τρόποι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν δημιουργηθεί, λόγω της ύπαρξης πολλών θεωρητικών μοντέλων που περιγράφουν το εννοιολογικό πλαίσιο (Goleman, 2005). Με βάση τη βιβλιογραφία, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ταξινομούνται αφενός, ανάλογα με τον τρόπο που ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και αφετέρου, ανάλογα με τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των ατομικών διαφορών (Καφέτσιος, 2003).

Ειδικότερα, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες με βάση τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την έννοια. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις Θεωρίες Ικανότητας (Μοντέλα ικανότητας ή Μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων), με κυριότερη τη θεωρία των Mayer, Salovey και Caruso (1990). Η δεύτερη αναφέρεται στις Μικτές Θεωρίες ή Θεωρίες της προσωπικότητας και της επίδοσης των ατόμων (Μικτά μοντέλα ή Κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα), με αντιπροσωπευτικότερες τη θεωρία προσωπικότητας του BarOn (1997), το μοντέλο του Cooper (1997), τη θεωρία του κοινωνικο-συναισθηματικού μοντέλου του Goleman (1995), και τέλος το θεωρητικό μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Petrides και Furnham (2000).

Στα μοντέλα ικανότητας, η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται με μια παραδοσιακή περισσότερο χροιά καθώς αυτά εφαρμόζουν μια αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης, όπου τα άτομα καλούνται να παράγουν λύσεις σε προβλήματα ή να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με συναισθηματικό περιεχόμενο. Έπειτα, ακολουθεί η

αξιολόγηση με κριτήρια αντικειμενικά, όπως συμβαίνει και με τα τεστ της γνωστικής νοημοσύνης. Συνάγεται λοιπόν ότι στα παραπάνω μοντέλα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται και απορρέει από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων, αναφορικά με τον τρόπο που επεξεργάζονται τις πληροφορίες συναισθηματικού τύπου (Mayer & Salovey, 1997).

Στον αντίποδα, τα μικτά μοντέλα αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη με βάση την εκτίμηση που έχουν γι' αυτή τα ίδια τα άτομα. Ειδικότερα, τα μοντέλα αυτά περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει επιπλέον μη γνωστικές (συναισθηματικές και κοινωνικές) ικανότητες αλλά και δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000). Οι ικανότητες αυτές σχετίζονται με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και βοηθούν τα άτομα να διαχειρίζονται επιτυχώς τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να προβαίνουν σε μια ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης τους σε κάποιο πεδίο δραστηριότητας (Goleman, 1998).

Για να αξιολογηθεί έγκυρα και αξιόπιστα η συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργήθηκε η ανάγκη να σχεδιαστούν διάφοροι τρόποι μέτρησης (ψυχομετρικά εργαλεία) από τους θεωρητικούς των μοντέλων. Ο πρώτος τρόπος μέτρησης περιλαμβάνει κλίμακες από ερωτήσεις και προβλήματα με συναισθηματικό περιεχόμενο, στα οποία υπάρχει μια «μοναδική» λύση. Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις και οι δοκιμασίες, τις οποίες καλούνται να επιλύσουν οι συμμετέχοντες, συγκρίνονται με τα συναινετικά και τα βασισμένα -στις απαντήσεις των ειδικών- κριτήρια βαθμολόγησης (Mayer et al., 1999). Με βάση αυτό, η μέθοδος αυτή εκφράζει την αντικειμενική ή πραγματική (actual) συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et al., 2000. Πλατσίδου, 2005) ή όπως αναφέρουν

οι Petrides και Furnham (2000) τη «συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα» (ability EI) ή ως «επεξεργασία πληροφοριών» (Information-processing EI).

Ο δεύτερος τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η μέθοδος δηλαδή των αυτοαναφορών και των ετεροαναφορών πηγάζει από τα μικτά μοντέλα. Η μέθοδος αυτή απαρτίζεται από ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων προσώπων για να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου. Ειδικότερα, ο συμμετέχων είτε καλείται να εκφράσει γραπτώς το βαθμό που συμφωνεί ή διαφωνεί με το τι ισχύει για αυτόν τον ίδιο (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς), είτε καλείται να εκτιμήσει τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου (ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών). Η μέθοδος αυτή εκφράζει την αντιληπτή (perceived) συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et al., 2000. Πλατσίδου, 2005) ή όπως αναφέρουν οι Petrides και Furnham (2000) τη «συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα» (trait EI).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) επισημαίνουν ότι τα εργαλεία αυτοαναφοράς παρέχουν τη δυνατότητα να αξιολογείται πιο άμεσα η εσωτερική εμπειρία των ατόμων, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική τους σκέψη, κάτι το οποίο δεν μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί με τα εργαλεία αντικειμενικής απόδοσης. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν όμως ότι οι δύο αυτές μέθοδοι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι περισσότερο συμπληρωματικές παρά αντιφατικές (Ciarrochi et al., 2000). Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι οι δυο όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στην πρόβλεψη συμπεριφορών όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η επαγγελματική απόδοση, οι διαπροσωπικές σχέσεις (Austin, 2004). Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες από όλες τις κατηγορίες των θεωρητικών μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για τη μέτρησή της.

1.3 Κυριότερα θεωρητικά μοντέλα

1.3.1 Το θεωρητικό μοντέλο των Mayer, Caruso και Salovey (Μοντέλο ικανότητας)

Το μοντέλο αυτό ανήκει στα μοντέλα ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης και αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Σε αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο από γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες αφορούν πρώτον, την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, δεύτερον την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (συναισθηματική διευκόλυνση), τρίτον την κατανόηση και τέταρτον τη διαχείριση των συναισθημάτων. Όσον αφορά τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης οι θεωρητικοί του μοντέλου αυτού κατασκεύασαν δύο κλίμακες αξιολόγησής της για την αντικειμενική μέτρηση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων της. Ειδικότερα, η πρώτη κλίμακα είναι η Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) και ο δεύτερος τρόπος αξιολόγησης είναι το Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT), εργαλεία τα οποία αξιολογούν τις τέσσερις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.3.2 Μικτά θεωρητικά μοντέλα

1.3.2.α Το μοντέλο της Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του

Reuven Bar-On

Το μοντέλο του BarOn (1997) βασίζεται στην αξιολόγηση ενός συνόλου από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θεωρεί ότι εμπεριέχονται στη συναισθηματική νοημοσύνη. Υποστηρίζει ότι η τελευταία επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων καθώς τα επιδρά στον τρόπο που θα αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις και τις πιέσεις της καθημερινότητας τους. Ειδικότερα, οι ικανότητες αυτές

οργανώνονται σε πέντε κατηγορίες, όπου η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες δεξιότητες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ενδοπροσωπικές ικανότητες που εμπεριέχουν δεξιότητες, όπως η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η θετική διεκδίκηση, ο αυτοσεβασμός, η διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, η ανεξαρτησία. Ακολούθως στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι διαπροσωπικές ικανότητες, στις οποίες ανήκουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική υπευθυνότητα. Η ικανότητα προσαρμογής ανήκει στην τρίτη κατηγορία και αναφέρεται στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και στον έλεγχο της πραγματικότητας. Στη τέταρτη κατηγορία εντοπίζεται η διαχείριση του άγχους, στην οποία συγκαταλέγονται δεξιότητες όπως η αντοχή στο στρες και ο έλεγχος των παρορμήσεων. Στη τελευταία κατηγορία ανήκει η γενική διάθεση που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η ευτυχία και η αισιοδοξία (Πλατσίδου, 2010).

Όσον αφορά στο εργαλείο μέτρησης, ο BarOn εφηύρε τον όρο συναισθηματικό πηλίκιο (emotional quotient-EQ). Με άλλα λόγια, για τη μέτρηση της γενικής νοημοσύνης χρησιμοποιείται τόσο ο δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και ο δείκτης της γνωστικής νοημοσύνης (IQ). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, ένα μειονέκτημα του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης είναι ότι μετρά την ικανότητα ή τη συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου μέσω ερωτήσεων αυτοαναφοράς, γεγονός που αναδύει ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Πλατσίδου, 2004). Δεδομένου ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται συνεχώς, ο BarOn υποστηρίζει την ουσιαστική σημασία των προγραμμάτων εκπαίδευσης και θεραπείας, τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.3.2.β Το μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman

Κεντρική ιδέα στο μοντέλο που ανέπτυξε ο Goleman αποτελεί η συναισθηματική επάρκεια του άτομου, η ικανότητα του δηλαδή να εμφανίζει υψηλές επιδόσεις σε κάθε στόχο που βάζει (Πλατσίδου, 2010). Η συναισθηματική επάρκεια εξαρτάται από τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία σύμφωνα με τον Goleman, επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων (υγεία, μάθηση, σχέσεις) και αποτελεί έναν παράγοντα πρόβλεψης της επιτυχίας αλλά και της ικανότητάς τους ως προς την επίλυση των προβλημάτων τους (Goleman, 1995).

Σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως ένα σύνολο από συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες χωρίζονται στις παρακάτω πέντε κατηγορίες ικανοτήτων. Στη πρώτη κατηγορία εντοπίζεται η αυτοεπίγνωση (self-awareness) που αφορά στην επίγνωση, στην αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση των ατόμων για τα συναισθήματά τους. Ο αυτοέλεγχος (self-regulation) είναι η δεύτερη κατηγορία και σχετίζεται με την αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και την καινοτομία των ατόμων. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα κίνητρα συμπεριφοράς (motivation), που αναφέρονται στην τάση των ατόμων να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να είναι αισιόδοξοι. Η ενσυναίσθηση (empathy) ανήκει στην τέταρτη κατηγορία και αφορά στην ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τους άλλους, να τους παρέχουν υπηρεσίες, να τους βοηθούν και να αποδέχονται την διαφορετικότητά τους. Στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες (social skills), οι οποίες αφορούν στην ικανότητα των ατόμων να επηρεάζουν και να επικοινωνούν με τους άλλους, να ηγούνται, να προωθούν αλλαγές, να χειρίζονται διαφωνίες, να καλλιεργούν δεσμούς, να συνεργάζονται (Goleman, 1998).

Ο Goleman δίνει έμφαση στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης, γεγονός που ασπάζεται και ο BarOn στο θεωρητικό του μοντέλο (Καφέτσιος, 2003). Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το μοντέλο του Goleman είναι το μοναδικό που δίνει έμφαση στα κίνητρα, τα οποία σχετίζονται αφενός με την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων και αφετέρου με διάφορους παράγοντες της προσωπικότητας.

Ένα πρώτο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής επάρκειας είναι ο Κατάλογος Συναισθηματικής Επάρκειας (Emotional Competence Inventory-ECI), ο οποίος αναπτύχθηκε από τους Goleman και Boyatzis το 1999 ως ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται σε αναφορές τρίτων (συναδέλφων, προϊσταμένων) και αφορά στην αξιολόγηση των ικανοτήτων που εκφράζουν ή χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση (Goleman, 1995). Με αυτό τον τρόπο, αναδύονται πληροφορίες για τα πεδία που χρειάζονται ανάπτυξη για να βελτιωθεί η εργασιακή απόδοση των ατόμων. Επιπρόσθετα, το Τεστ Συναισθηματικού Πηλίκου του Goleman (EQ, Emotional Quotient, 1995) αποτελεί ένα δεύτερο εργαλείο μέτρησης και αποσκοπεί στην αξιολόγηση των συναισθηματικών ικανοτήτων, των γενικών ικανοτήτων και του χαρακτήρα των ατόμων (Brown, Bryant, & Reilly, 2006). Το τελευταίο περιλαμβάνει διάφορες υποκλίμακες όπως, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η κινητοποίηση των ίδιων των ατόμων για κάποιο στόχο και η διαχείριση των σχέσεών του.

1.3.2.γ Το μοντέλο του Cooper

Το θεωρητικό μοντέλο του Cooper ανήκει στις θεωρίες που συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την προσωπικότητα, όπως άλλωστε και τα μοντέλα των BarOn και Goleman, που αναλύθηκαν προηγουμένως. Σε αντίθεση όμως με τους

υπόλοιπους θεωρητικούς, ο Cooper διευρύνει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη διερευνά όχι μόνο σε σχέση με τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας αλλά και σε σχέση με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων.

Σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε γενικότερες διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Η πρώτη είναι το συνηθισμένο περιβάλλον, με συνιστώσες τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις που εισπράττουν τα άτομα από το περιβάλλον τους. Η δεύτερη διάσταση είναι η συναισθηματική συνειδητοποίηση των ατόμων, που αφορά στη συνειδητοποίηση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των άλλων. Ακολουθεί, η ανταγωνιστικότητα των ατόμων που αφορά στην ικανότητα των ατόμων να θέτουν στόχους τους οποίους να επιτυγχάνουν και στη δημιουργικότητά τους. Η τέταρτη ικανότητα είναι οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων, που αφορούν στις προσδοκίες τους, τη συμπόνια, τη διαίσθησή τους, την εμπιστοσύνη. Τέλος, η πέμπτη ικανότητα είναι η γενική κατάσταση της υγείας και η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων των ατόμων, καθώς και η άριστη επίδοσή τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους (Πλατσίδου, 2004).

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατασκευάστηκε ο Χάρτης Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map), ο οποίος αποτελεί μια κλίμακα που αξιολογεί τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες των ατόμων με βάση την επίδοσή τους σε διαφορετικούς στόχους, προσδιορίζοντας τα στάδια, τα οποία πρέπει να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν στην επιτυχία (Cooper & Sawaf, 1997).

1.3.2.δ Το Μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Petrides και Furnham

Αν και οι Petrides και Furnham (2000) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε δύο είδη¹, επικεντρώνουν τη μελέτη τους στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητάς τους, υποστηρίζεται ότι έχουν επαφή με τα συναισθήματά τους και μπορούν να τα ρυθμίσουν, με τρόπο ώστε να τους εξασφαλίζουν την ευημερία στη ζωή τους. Ακόμη, τα άτομα αυτά αναλαμβάνουν να σκέφτονται και να κοινοποιούν τον τρόπο που βιώνουν μια συναισθηματική κατάσταση. Οι δημιουργοί του μοντέλου υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα δεν είναι ένα νέο είδος νοημοσύνης αλλά περισσότερο αναφέρεται και σχετίζεται με την έννοια της συναισθηματικής αποτελεσματικότητας.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο από συναισθηματικές διαθέσεις και προσωπικές εκτιμήσεις, οι οποίες αξιολογούνται με τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Το πιο εύχρηστο εργαλείο μέτρησης είναι το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue v.150), το οποίο αποτελείται από 15 υποκλίμακες και από 153 ερωτήσεις με βάση τις οποίες ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο (Πίνακας 1) ως προς τέσσερις γενικούς παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) και ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο και σε μια πιο σύντομη εκδοχή (TEIQue-SF) αλλά και σε δύο εκδόσεις, μια για εφήβους ηλικίας 13-17 ετών (TEIQue-ASF) και μια για παιδιά ηλικίας 8-11 ετών (TEIQue-CF). Οι

¹ Οι θεωρητικοί αυτοί αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται αντιληπτή είτε ως γνωστική ικανότητα είτε ως χαρακτηριστικό γνώρισμα.

τελευταίες είναι διαθέσιμες τόσο σε εκτεταμένη (75 προτάσεις) όσο και σε σύντομη (36 προτάσεις) μορφή.

Πίνακας 1: Όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (Petrides, Furnham, & Frederickson, 2004, σελ. 574).

	<i>Όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης</i>	<i>Εννοιολογικές διασαφήσεις τους</i>
1	Προσαρμοστικότητα	Ευελιξία και προθυμία προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις.
2	Διεκδικητικότητα	Ειλικρίνεια, εντιμότητα και προθυμία υπεράσπισης των ατομικών δικαιωμάτων.
3	Συναισθηματική αντίληψη για τον εαυτό και για τους άλλους	Συναισθηματική καθαρότητα για τα συναισθήματα του εαυτού και των άλλων.
4	Έκφραση συναισθημάτων	Ικανότητα ανακοίνωσης των συναισθημάτων στους άλλους.
5	Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων	Ικανότητα επιρροής των συναισθημάτων των άλλων.
6	Ρύθμιση συναισθημάτων	Ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου.
7	Παρορμητικότητα	Ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων.
8	Σχέσεις	Ικανότητα για αρμονικές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις.
9	Αυτοεκτίμηση	Ικανότητα εκτίμησης του εαυτού και αυτοπεποίθηση.
10	Κινητοποίηση του εαυτού	Εσωτερική παρότρυνση και επιμονή για την αντιμετώπιση κάθε εμποδίου.
11	Κοινωνική αντίληψη	Ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες.
12	Διαχείριση άγχους	Ικανότητα αντοχής στις πιέσεις και ρύθμιση του άγχους.
13	Ενσυναίσθηση	Ικανότητα κατανόησης της πλευράς του άλλου.
14	Ευτυχία	Χαρά και ικανοποίηση από τη ζωή.
15	Αισιοδοξία	Αυτοπεποίθηση και εστίαση στην φωτεινή πλευρά της ζωής.

Κεφάλαιο 2. Συναισθηματική νοημοσύνη και Σχολική επίδοση

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη «ενδυναμώνει» τον άνθρωπο, εξοπλίζοντας τον με δεξιότητες που τον βοηθούν να προοδεύει σε διάφορους τομείς της ζωής του. Με βάση αυτό, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη, μέσω των συναισθηματικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνει, ασκεί επίδραση και στη σχολική επίδοση των ατόμων.

Ειδικότερα, στην ενότητα αυτή θα γίνει μια εκτενής αναφορά σε όλες τις ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και επιχειρήσαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Οι πρώτες έρευνες πραγματοποιήθηκαν μετά τη δημοσίευση του βιβλίου του Goleman (1995), στο οποίο ο ίδιος ανέφερε για πρώτη φορά ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει μια επιτυχημένη πορεία στο σχολείο εξίσου καλά και/ή καλύτερα από τη γνωστική νοημοσύνη (IQ).

Αναφορικά με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε εντοπίστηκε ένας σχετικά μικρός αριθμός ερευνών, που μελετούν την παραπάνω σχέση. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σχετικά πρόσφατη. Ακόμη, λόγω των μεθοδολογικών δυσκολιών στη μέτρησή της οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες εστιάζουν στην ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε ελάχιστα για την πορεία ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά και στους εφήβους (Πλατσίδου, 2004).

2.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίστηκαν μια σειρά ερευνών που μελετούσαν αν η σχολική επίδοση των μαθητών όλων των βαθμίδων μπορούσε να προβλέψει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Αρχικά, ο Schutte και οι συνεργάτες του (1998) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε πρωτοετείς φοιτητές, που αν και είχε ως βασικό σκοπό την επικύρωση ενός ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, εντούτοις αποσκοπούσε και στη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση. Ειδικότερα, φάνηκε ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει σημαντικά τον τελικό βαθμό επίδοσης των φοιτητών κατά την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού έτους. Επιπλέον, ο Barchard (2003) μελέτησε κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επίδοση σε φοιτητές, χρησιμοποιώντας εργαλεία τόσο αυτοαναφοράς όσο και αντικειμενικής μέτρησης, καθώς και εργαλεία μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας. Τα πορίσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ακριβή παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω πορίσματα, εντοπίστηκε μια ελληνική ερευνητική προσπάθεια, η οποία έδειξε ότι, αν και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλός παράγοντας πρόβλεψης των αντιλήψεων των φοιτητών ελληνικών πανεπιστημίων για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (υποκειμενικός παράγοντας), εντούτοις δεν προβλέπει την επίδοσή τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου, 2005). Σε παρόμοια συμπεράσματα φάνηκε να κατέληξε μια ακόμη μελέτη σε φοιτητές (Austin, Evans, Goldwater, & Potter, 2005) στην οποία, αν και στις εξετάσεις του χειμερινού εξαμήνου φάνηκε να υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης τους και της

συναισθηματικής τους νοημοσύνης, εντούτοις στις εξετάσεις του εαρινού εξαμήνου δεν εντοπίστηκε καμία συσχέτιση στις υπό εξέταση μεταβλητές.

Επιπρόσθετα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι υπάρχει μια πληθώρα ερευνών, οι οποίες επικεντρώθηκαν στη μελέτη μια σειρά παραγόντων (άγχος, κίνητρα απόδοσης, πίεση) αλλά και υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Jaeger & Eagan, 2007. Lyons & Schneider, 2005. Newsome, Day, & Catano, 2000), με σκοπό να διερευνηθεί αν οι τελευταίοι μπορούν να αποτελέσουν έναν παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ειδικότερα, οι Jaeger και Eagan (2007), βρήκαν ότι η διαπροσωπική ικανότητα, η διαχείριση του άγχους και η προσαρμοστικότητα αποτελούν παράγοντες που είναι σε θέση να προβλέψουν τη σχολική επίδοση. Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί ότι ενδοατομικοί παράγοντες, παράγοντες διαχείρισης άγχους και η προσαρμοστικότητα προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία (Newsome, Day, & Catano, 2000. Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004).

Άλλοι ερευνητές μελέτησαν κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορούσε να ασκήσει επιρροή στη σχολική απόδοση των μαθητών κάτω από καταστάσεις πίεσης (Lyons & Schneider, 2005). Βρέθηκε ότι μια όψη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική κατανόηση, ενίσχυε τη σχολική επίδοση τόσο στις λεκτικές όσο και στις μαθηματικές ασκήσεις.

Επιπλέον, αν και βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η σχολική επίδοση δε σχετίζονται σημαντικά, φάνηκε ότι η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με το υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων και την καλύτερη διαχείριση του άγχους (Bastian, Burns, & Nettelbeek, 2005). Παρομοίως, έχει βρεθεί ότι όσοι φοιτητές διαχειρίζονται λιγότερο αποτελεσματικά το άγχος και την παρορμητικότητά τους, χαρακτηρίζονται από μια

περισσότερο χαμηλή επίδοση στη βαθμολογία τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Pritchard & Wilson, 2003).

Τα παραπάνω πορίσματα γύρω από τις όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης διεύρυνε η έρευνα του Bean (2005), στην οποία φάνηκε ότι ο έλεγχος της παρορμητικότητας (όψη της συναισθηματικής νοημοσύνης), έχει σημαντικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών. Επίσης, ο Drago (2004) εντόπισε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ορισμένων όψεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (συναισθηματική κατανόηση, διαχείριση, διευκόλυνση) με την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ δε βρήκε κάποια συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης και των κινήτρων επίδοσης. Το τελευταίο επιβεβαιώθηκε και σε μια ακόμη έρευνα (Rode et al., 2007), σύμφωνα με την οποία τα άτομα δεν αρκεί να έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά χρειάζεται να έχουν κίνητρο για να τη χρησιμοποιήσουν. Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί από μόνη της ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης, όπως φάνηκε από τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν φοιτητές ανώτατων ιδρυμάτων.

Επιπλέον, οι Jager, Bresciani και Sabourin Ward (2003) μελέτησαν κατά πόσο μη γνωστικές παραμέτροι, είναι σε θέση να προβλέψουν από μόνες του ή σε συνδυασμό με διάφορες κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές, την ακαδημαϊκή επίδοση πρωτοετών φοιτητών καθώς και τα ποσοστά διατήρησης της επίδοσης αυτής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των πρωτοετών φοιτητών δεν σχετίζεται με την επίδοση ενώ οι διαπροσωπικοί παράγοντες (ενσυναίσθηση, κοινωνική υπευθυνότητα) και οι παράγοντες που αφορούν στη γενική διάθεση των φοιτητών (ευτυχία, αισιοδοξία) παρουσιάζουν σημαντικά στατιστικά σχέση με το βαθμό του απολυτηρίου των φοιτητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι, η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή

επίδοση είναι φανερή και σε μια ακόμη μελέτη που υποστήριξε ότι διάφοροι κοινωνικο-συναισθηματικοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για την επίδοση των φοιτητών στις πανεπιστημιακές εξετάσεις (Vishwanathan, 2008).

2.2 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, κατά τη μετάβαση των μαθητών από μια βαθμίδα σε μια άλλη

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίστηκαν έρευνες οι οποίες εστίαζαν στη μελέτη της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση, κατά τη μετάβαση των μαθητών από μια βαθμίδα σε μια άλλη. Πιο αναλυτικά, πρώτος ο Richardson (2002) διερεύνησε το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη, κατά τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, στη σχολική επίδοση τους. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι, η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει σημαντικά στη σχολική επίδοση, κυρίως όμως των κοριτσιών. Την ίδια σχέση μελέτησαν οι Parker, Sumerfeldt, Hogan και Majeski (2004) κατά τη μετάβαση των μαθητών από το λύκειο στο πανεπιστήμιο, στην έρευνα των οποίων φάνηκε ότι η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη συσχετιζόνταν σε ένα μικρό βαθμό με τη σχολική επίδοση των φοιτητών ενώ δεν προέκυψε κάποια διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο.

2.3 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτέλεσε το αντικείμενο άλλων ερευνών. Ειδικότερα, σε έρευνα που διεξήγαγε ο Gerber (2004), με δείγμα μαθητές γυμνασίου που είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα

ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται ούτε με τους μέσους όρους βαθμολογίας των μαθημάτων, ούτε με τις πειθαρχικές παραπομπές των μαθητών. Στον αντίποδα, μια άλλη μελέτη σε φοιτητές έδειξε ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που είχαν παρακολουθήσει, εμφάνιζαν μια βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Jaeger & Eagan, 2007).

2.4 Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθησιακά διαφορετικών μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης

Ένας μικρός αριθμός ερευνών εντοπίστηκε να μελετά αν η σχολική επίδοση των μαθησιακά διαφορετικών μαθητών (ταλαντούχοι και μειονεκτούντες μαθητές) σχετίζεται με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Οι Woitaszewski, Allan και Roeper (2003) μελέτησαν αν η συναισθηματική νοημοσύνη ταλαντούχων εφήβων συμβάλει στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Παρόλα αυτά, δε εντόπισαν καμία σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής καθώς και της κοινωνικής επιτυχίας των εφήβων. Επιπρόσθετα, οι Petrides, Frederickson και Furnham (2007) διερεύνησαν σε μαθησιακά μειονεκτούντες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους στην επίδοση αλλά και στη συμπεριφορά τους. Σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα, η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών φάνηκε να εμπλέκεται σημαντικά στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών με χαμηλότερο μαθησιακό δυναμικό. Ταλαντούχοι όσο και μη ταλαντούχοι μαθητές γυμνασίου αποτέλεσαν το δείγμα μιας ακόμη έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews και Roberts (2005) και έδειξε ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών, ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη,

δεν ήταν ξεκάθαρες και τα αποτελέσματα εξαρτιόνταν από το εργαλείο αξιολόγησης² της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με άλλα λόγια, οι ταλαντούχοι μαθητές εμφάνιζαν υψηλότερες τιμές στη συνολική τους συναισθηματική νοημοσύνη στο ένα ερωτηματολόγιο σε σχέση με το άλλο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν.

2.5 Έμφυλες διαστάσεις στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης.

Σε σχέση με το φύλο, τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τα αγόρια και η συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτουν συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Richardson, 2002). Αυτό επιβεβαιώνεται και σε έρευνα της Πλατσίδου (2005) με δείγμα μαθητών γυμνασίου όπου φάνηκε ότι τα κορίτσια, εκτός από ότι έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, διαθέτουν και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Την ίδια θέση φάνηκε να υποστηρίζουν και οι Jaeger και Eagan (2007) καθώς από τη μελέτη που πραγματοποίησαν σε πρωτοετείς φοιτητές βρέθηκε ότι οι φοιτήτριες με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν καλύτερα αποτελέσματα στη διαχείριση του άγχους και τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και εμφανώς υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας από τους φοιτητές. Στην ίδια κατεύθυνση κατέληξε και μια ακόμη μελέτη, η οποία έδειξε ότι τα κορίτσια που είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, είχαν λιγότερες ανησυχίες και βίωναν λιγότερη πίεση για την προσαρμογή τους στην νέα σχολική βαθμίδα (Richardson, 2002).

² Στην έρευνα αυτή οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δυο ερωτηματολόγια (ένα για τη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και ένα για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης).

Κεφάλαιο 3. Η παρούσα έρευνα

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης διάφορων ερευνών. Όπως λοιπόν προκύπτει από τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, ορισμένοι ερευνητές έχουν βρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη νεαρών ατόμων συσχετίζεται σημαντικά με την σχολική επίδοση (Brackett et al., 2004. Petrides et al., 2004. Van Der Zee, Thijs, & Schakel, 2002), ενώ άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη νεαρών ατόμων συσχετίζεται ελαφρώς σημαντικά (Barchard, 2003. Newsome, Day, & Catano, 2000). Όπως έχει καταστεί σαφές, παραμένει ακόμη αδιευκρίνιστος ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου. Ειδικότερα, αξίζει να αναφερθεί ότι και μεταξύ της σχέσης της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης (όψη που θα μελετηθεί στην παρούσα έρευνα) και της σχολικής επίδοσης δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη άποψη για το αν τελικά σχετίζονται (O' Connor & Little, 2003. Schutte et al., 1998).

Ακόμη, οι περισσότερες έρευνες μελετούν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επίδοση κυρίως νεαρών ή ενήλικων ατόμων (Πλατσίδου, 2005), με αποτέλεσμα να είναι γνωστά ελάχιστα γύρω από την παιδική ηλικία. Αυτό οφείλεται στο ότι η σχολική επίδοση είναι πιο εύκολο να μετρηθεί σε μεγαλύτερους μαθητές ή φοιτητές καθώς μετράται ο αριθμητικός μέσος όρος της επίδοσής τους σε συγκεκριμένα μαθήματα. Ειδικότερα, στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε μόνο μια έρευνα που αφορά παιδιά ηλικίας 11ετών και στην οποία βρέθηκε ότι οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό, υψηλότερη βαθμολογία στα μαθήματα τους (Δαρόπουλος, 2006). Ειδικότερα, η παραπάνω έρευνα προτείνει τη μελλοντική διερεύνηση μαθητών τόσο της ίδιας όσο και μικρότερης ηλικιακής ομάδας, με σκοπό να υπάρξει μια γενίκευση των αποτελεσμάτων στο μέλλον.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει την σχέση της σχολικής επίδοσης μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 8-11 ετών με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, επιλέχθηκε το θεωρητικό μοντέλο των Petrides και Furnham (2000), σύμφωνα με το οποίο αυτή αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας των ατόμων (αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε αυτό το θεωρητικό μοντέλο είναι οι εξής: (α) η έρευνα που διεξήγαγαν οι Petrides και Furnham (2000) αποσκοπούσε, όπως και η παρούσα έρευνα, στο να μελετηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων ως ένα γνώρισμα της προσωπικότητά τους, (β) η ευελιξία του εργαλείου μέτρησης TEIQue, το οποίο υπάρχει διαθέσιμο σε πολλές μορφές, καθώς και σε μια σύντομη μορφή που είναι κατάλληλη για την ηλικιακή ομάδα του δείγματος της έρευνας, (γ) η πρόσφατη προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007) του ερωτηματολογίου, η οποία θεωρήσαμε ότι θα συμβάλει να αυξηθεί τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και (δ) οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue, οι οποίες διερευνήθηκαν σε μια πρόσφατη μελέτη σε γαλλόφωνο πληθυσμό (Petrides, Pérez, & Furnham, 2007), στην οποία φάνηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα ήταν κανονικά κατανομημένα και εμφάνιζαν καλή αξιοπιστία της τάξεως του 0.85.

3. 1. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών ηλικίας 8-11 ετών με τη σχολική επίδοσή τους. Θεωρούμε ότι η διερεύνηση της παραπάνω σχέσης είναι πολύ σημαντική καθώς στην περίπτωση που επιβεβαιωθεί το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τη σχολική επίδοση, μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που θα προορίζονται για μαθητές δημοτικού.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε μια ανάλυση των υπό μελέτη μεταβλητών της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, θα μελετηθεί η σχέση δύο μεταβλητών, της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Στη συνέχεια, θα διερευνηθεί κατά πόσο η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με το φύλο αλλά και με την τάξη του μαθητή (ηλικία).

Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, επιλέχθηκε να εφαρμοστεί μια μη πειραματική προκαθορισμένη ή ποσοτική έρευνα (Robson, 2010) που θα εστιάζει στο εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τιμών της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης που λαμβάνονται από δυο ομάδες (αγόρια-κορίτσια) ή και μεταξύ περισσότερων ομάδων (κατηγορίες σχολικής επίδοσης, ηλικία)

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ανήκει στη «δειγματοληψία μη πιθανοτήτων» (κάθε άτομο θα συμπεριληφθεί στην έρευνα) και συλλέχθηκε μέσω της σκόπιμης δειγματοληψίας. Σύμφωνα με το Robson (2010), η αρχή για την επιλογή στη σκόπιμη δειγματοληψία είναι η κρίση του ερευνητή για το τι παρουσιάζει ενδιαφέρον να ερευνηθεί, με σκοπό να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες του σε ένα πρόγραμμα. Έτσι, λοιπόν, και στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα συλλέχθηκαν σκόπιμα καθώς όλοι οι

μαθητές μιας συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας (8-11 ετών), συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Με βάση τον προαναφερθέντα σκοπό της έρευνας αλλά και τη σχετική βιβλιογραφία συντάχθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα: α) Υπάρχει διαφοροποίηση στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ηλικίας 8-11 ετών ως προς τη σχολική επίδοσή τους; β) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ηλικίας 8-11 ετών και στην ηλικία τους; και γ) Διαφοροποιούνται οι τιμές της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών ηλικίας 8-11 ετών αναφορικά με το φύλο που ανήκουν;

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι πριν τη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων το πρώτο βήμα σε έναν έλεγχο υποθέσεων είναι να διατυπωθεί η μηδενική υπόθεση H_0 (null hypothesis)³. Η δεύτερη υπόθεση που διατυπώνει ο ερευνητής ονομάζεται εναλλακτική υπόθεση H_1 (alternative hypothesis)⁴. Ο στόχος της μεθόδου ελέγχου υποθέσεων είναι να αποδείξει ότι η μηδενική υπόθεση μπορεί να απορριφθεί με κάποιο βαθμό βεβαιότητας. Κλείνοντας, συντάχθηκε τόσο η εναλλακτική όσο και η μηδενική υπόθεση. Αφενός η εναλλακτική αναφέρεται στο ότι η σχολική επίδοση, η τάξη και το φύλο των παιδιών 8-11 ετών διαφέρει αναφορικά με την αντιληπτή συναισθηματική τους νοημοσύνη και αφετέρου η μηδενική υπόθεση που αφορά στο ότι δεν υφίσταται καμία διαφοροποίηση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

³ Η μηδενική υπόθεση είναι μία πρόταση που προβλέπει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής δεν έχει καμία επίδραση στην εξαρτημένη μμεταβλητή (Robson, 2010).

⁴ Η εναλλακτική υπόθεση είναι μία πρόταση που προβλέπει ότι η αλλαγή της ανεξάρτητης μεταβλητής επιδρά στην εξαρτημένη μμεταβλητή (Robson, 2010).

3. 2. Διασαφήσεις των μεταβλητών

Στην παρούσα έρευνα μελετάμε μεταβλητές, την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την σχολική επίδοση των μαθητών ηλικίας 8-11 ετών. Στο σημείο αυτό θα γίνει μια μικρή αναφορά στους εννοιολογικούς και λειτουργικούς ορισμούς της κάθε μια μεταβλητής χωριστά, με σκοπό να καταστεί σαφές πώς μετρώνται στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

3.2.1 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις και διαθέσεις που έχει κανείς για τη συναισθηματική του κατάσταση και λειτουργικότητα. Λειτουργικά, η παραπάνω μεταβλητή ορίζεται ως η αντίληψη που έχουν οι μαθητές ηλικίας 8-11 ετών ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου της Αττικής για τη συναισθηματική τους κατάσταση.

3.2.2 Σχολική επίδοση

Η μεταβλητή αυτή ορίζεται ως «η πρόοδος και η επιτυχία σε ορισμένο τομέα» ή «το πόσο καλά ή άσχημα αποδίδει κάποιος», αναφορικά με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002, σελ.647). Στην παρούσα μελέτη, η σχολική επίδοση ορίστηκε λειτουργικά ως η εκτίμηση του δασκάλου της τάξης του κάθε μαθητή για τη συνολική σχολική του επίδοση.

Κεφάλαιο 4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101 μαθητές δημοτικού ηλικίας 8-11 ετών, εκ των οποίων 40 αγόρια και 61 κορίτσια. Οι παραπάνω μαθητές και μαθήτριες φοιτούσαν σε ένα ιδιωτικό σχολείο στην περιφέρεια Αττικής και συγκεκριμένα στην περιοχή της Γλυφάδας. Όσον αφορά στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες ανήκαν σε πλειονότητα στα υψηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα. Ειδικότερα, στα υψηλά κοινωνικά στρώματα ανήκαν οι μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν κάτοχοι πτυχίου ανώτερης ή ανώτατης σχολής, στα μεσαία όσοι μαθητές είχαν γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα τοποθετήθηκαν όσοι μαθητές είχαν γονείς απόφοιτους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συλλέχθηκαν στοιχεία από τέσσερις τάξεις (Γ' - Στ') με κάθε τάξη να περιλαμβάνει ένα τμήμα και όχι περισσότερα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς των μαθητών, ενώ οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν ατομικά για τον σκοπό και την σπουδαιότητα της έρευνας πριν τη χορήγηση ερωτηματολογίων στην τάξη τους.

4.2. Εργαλεία

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα εργαλεία μέτρησης των δυο μεταβλητών της έρευνας:

4.2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Για τη μεταβλητή αυτή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των αυτοαναφορών, η οποία σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2000), θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το

ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) στη σύντομη εκδοχή του (*Παράρτημα 1.1.*), το οποίο αποτελείται από 36 προτάσεις και είναι σχεδιασμένο για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών (TEIQue-CSF). Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο των Petrides και Furnham (2000), ως προς τέσσερις πιο γενικούς παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα) και ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω της προσθετικής κλίμακας κατατάξεων (Likert), επιλέγοντας ανάμεσα σε πέντε απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που αυξάνει τα ποσοστά αξιοπιστίας και εγκυρότητας-Cronbach's $\alpha > .70$ (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007).

4.2.2 Σχολική επίδοση

Όσον αφορά τώρα στη μέτρηση της σχολικής επίδοσης, ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης συμπλήρωσε έναν πίνακα (*Παράρτημα 1.2.*) όπου δίπλα στο όνομα κάθε παιδιού σημείωνε την επίδοσή του, στηριζόμενος σε τέσσερις επιλογές -Υψηλή, Καλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση- .

4.3. Διαδικασία

Η χορήγηση τόσο του ερωτηματολογίου στους μαθητές όσο και η συμπλήρωση του πίνακα απεικόνισης της επίδοσης των μαθητών από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς ολοκληρώθηκε στα τέλη Νοεμβρίου. Ειδικότερα, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές απαιτήθηκε χρόνος δέκα λεπτών και γινόταν

επιτόπου αυτό-συμπλήρωση⁵ σε ομαδική βάση και συγκεκριμένα στην τάξη τους. Επιπλέον, δεν δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες στους συμμετέχοντες, εκτός αν οι τελευταίοι το ζητούσαν. Έπειτα, το κάθε ερωτηματολόγιο, μετά τη συμπλήρωσή του, περνούσε απευθείας στην κατοχή της ερευνήτριας. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι, δεν αναφέρθηκε στις οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο πραγματικός σκοπός της έρευνας για να αποφευχθεί η διαστρέβλωση των αποτελεσμάτων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνώριζαν το λόγο διεξαγωγής της έρευνας. Οι τελευταίοι συμπλήρωναν τον πίνακα απεικόνισης της επίδοσης σε ατομική βάση είτε επιτόπου, όταν τους το χορηγούσε η ερευνήτρια, είτε σε άλλη χρονική στιγμή και αποστέλλόταν σε αυτήν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

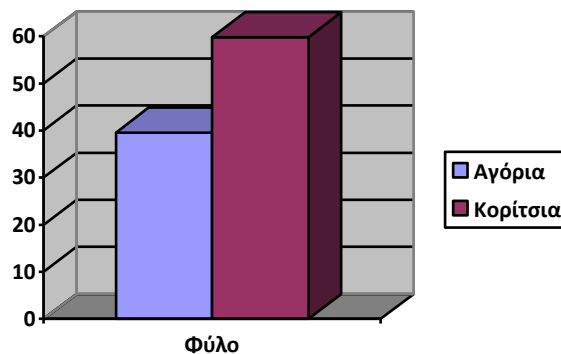
⁵ Οι αποκρινόμενοι συμπληρώνουν μόνοι τους τις απαντήσεις (Robson, 2010).

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική ανάλυση-Περιγραφή του δείγματος

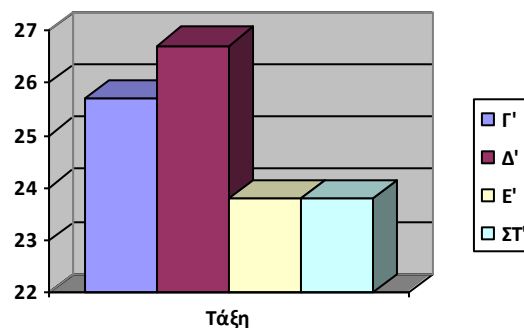
Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούταν από 101 μαθητές ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, ο αριθμός των αγοριών ήταν μικρότερος από αυτόν των κοριτσιών, Ειδικότερα, τα αγόρια ήταν 40 (39,6%), ενώ τα κορίτσια ήταν 61 (59,8%).

Γράφημα 1. Αριθμητική απεικόνιση με κριτήριο το φύλο των μαθητών του δείγματος



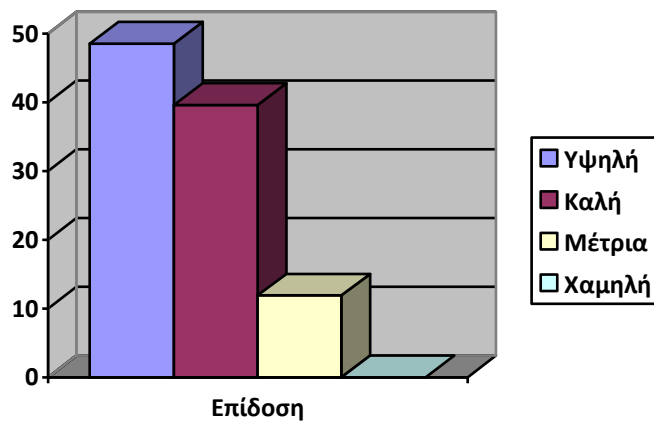
Αναφορικά με την ηλικία, οι μαθητές του δείγματος ήταν από 8 έως 11 ετών και φοιτούσαν μεταξύ της τρίτης και της έκτης τάξης του δημοτικού. Στην Γ΄ τάξη φοιτούσαν 26 μαθητές (25,7%), στη Δ΄ τάξη φοιτούσαν 27 μαθητές (26,7%), στην Ε΄ τάξη φοιτούσαν 24 μαθητές (23,8%) όπως και στη ΣΤ΄ τάξη (Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Αριθμητική απεικόνιση με κριτήριο τη σχολική τάξη των μαθητών του δείγματος



Σε σχέση με τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών βρέθηκε ότι σχεδόν το μισό ποσοστό των μαθητών είχε υψηλή επίδοση της τάξης του 48,5%, ενώ με χαμηλή επίδοση δεν αξιολογήθηκε κανένας μαθητής. Παρ' όλα αυτά, από την ανάλυση εντοπίστηκε και ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με καλή επίδοση (n=40) με ποσοστό 39,6%, ενώ ελάχιστοι μαθητές (n=12) αξιολογήθηκαν με ποσοστό 11,9% ότι έχουν μέτρια επίδοση από το δάσκαλο τους (Γράφημα 3).

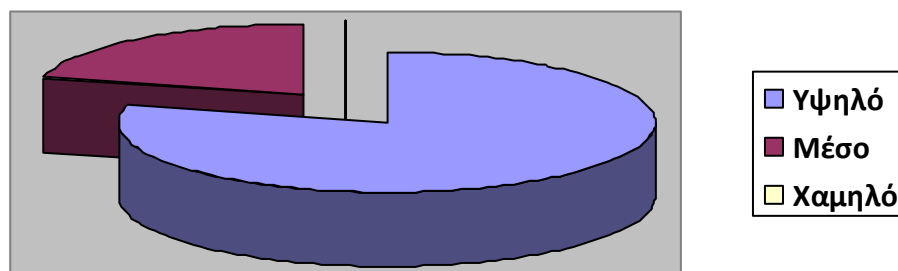
Γράφημα 3. Αριθμητική απεικόνιση με κριτήριο τη σχολική επίδοση των μαθητών του δείγματος



Όσον αφορά στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του δείγματος, 78 μαθητές (77,2%) χαρακτηρίζονται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο καθώς έχουν γονείς (είτε και οι δύο είτε ο ένας) οι οποίοι είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερης ή ανώτατης σχολής. Ειδικότερα, στη Γ' τάξη εντοπίστηκαν 23 μαθητές (22,7%), στη Δ' τάξη 17 μαθητές (16,8%), στη Ε' τάξη 18 μαθητές (17,8%) και στη Στ' τάξη 20 μαθητές (19,8%). Με μέσο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (γονείς απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) εντοπίστηκαν 21 μαθητές (20,6%), εκ των οποίων οι 3 (2,9%) ήταν μαθητές της Γ' τάξης, οι 8 (7,9%) της Δ' τάξης, οι 6 (5,9%) φοιτούσαν στην Ε' τάξη και οι 4 (3,9%) ήταν

μαθητές της Στ' τάξης. Τέλος, με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν βρέθηκε κάποιος μαθητής από τις τέσσερις τάξεις του σχολείου. Από τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν κατά πλειονότητα στο υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (γράφημα 4).

Γράφημα 4. Αριθμητική απεικόνιση με κριτήριο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών του δείγματος



5.2 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο μεθόδων, με τον έλεγχο των μέσων τιμών σε ανεξάρτητα δείγματα (Independent-Samples T-test) και με την ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA). Ο έλεγχος μέσων τιμών επιλέχθηκε με σκοπό τη σύγκριση των μέσων τιμών μιας ποσοτικής μεταβλητής σε δύο ομάδες ανεξαρτήτων παρατηρήσεων, ενώ η ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εντοπιστούν αν δύο ή περισσότερες ομάδες τιμών έχουν διαφορετικό μέσο όρο και να εντοπιστεί που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων της έρευνας.

5.2.1 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη- Σχολική επίδοση

Ο βασικότερος στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να μελετηθεί αν η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων του δείγματος διαφέρει αναφορικά με τη σχολική επίδοση του κάθε ατόμου. Για τη στατιστική επεξεργασία επιλέχθηκε και η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης μέσω της διαδικασίας One way Anova (ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα).

Η ανάλυση των μέσων όρων της συνολικής επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση (Πίνακας 4) έδειξε πως δεν υπάρχει καμία ουσιαστική διαφορά μεταξύ των μαθητών με υψηλή επίδοση ($M = 3.3, SD = 0.24$), των μαθητών με καλή επίδοση ($M = 3.3, SD = 0.43$) και των μαθητών με μέτρια επίδοση ($M = 3.3, SD = 0.24$).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τη σχολική επίδοση

Tει	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
Υψηλή	3.3	0.24
Καλή	3.3	0.43
Μέτρια	3.3	0.24
Χαμηλή	0	0

Ειδικότερα, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$F(2, 98) = 0.06$ n.s.]. Με γνώμονα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων αναλόγως τη σχολική επίδοση που έχουν.

5.2.2 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη- Σχολική τάξη

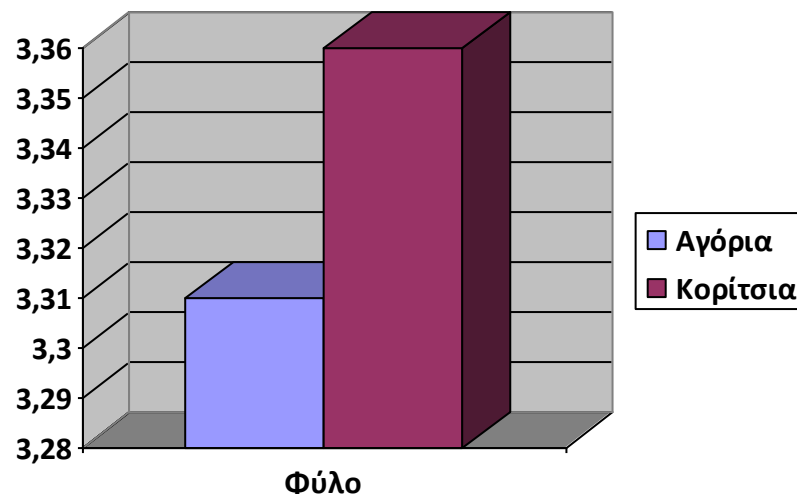
Στη συνέχεια με σκοπό να διερευνηθεί αν η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων του δείγματος διαφέρει αναφορικά με την τάξη του κάθε ατόμου, πραγματοποιήθηκε, για άλλη μια φορά, η τεχνική της ανάλυσης διακύμανσης μέσω της διαδικασίας One way Anova (ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα).

Η σύγκριση των μέσων όρων της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως προς την τάξη που παρακολουθεί ο κάθε μαθητής, έδειξε πως η σχολική τάξη δεν επηρέασε σημαντικά τις απαντήσεις [$F(3, 97) = 0.42$ n.s.]. Το παραπάνω εύρημα αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων αναλόγως την τάξη που παρακολουθούν.

5.2.3 Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη- Φύλο

Ένας τελευταίος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος. Για τον παραπάνω σκοπό πραγματοποιήθηκε ένας έλεγχος μέσω τιμών προερχόμενων από δύο πληθυσμούς ή ανεξαρτήτων δειγμάτων (αγόρια-κορίτσια). Παρατηρώντας στον πίνακα 5 τους μέσους όρους της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά φύλο, βρέθηκε ότι τα κορίτσια ($M = 3.31, SD = 0.24$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 3.36, SD = 0.38$) δεν αντιλαμβάνονται με διαφορετικό *σημαντικά* [$t(99) = 0.74$ n.s.] τρόπο τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ως εκ τούτου είναι σαφές ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων αναλόγως το φύλο των μαθητών του δείγματος.

Γράφημα 5. Η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο τους.



5.3 Συνοπτική απεικόνιση αποτελεσμάτων

Με γνώμονα την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας είναι έκδηλο ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση, την τάξη που παρακολουθούν καθώς και το φύλο τους. Για να γίνει πιο κατανοητό στο πίνακα 5 παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των υπό μελέτη μεταβλητών όπως οι τελευταίες σχετίστηκαν με τις τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών του δείγματος.

Πίνακας 5. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές της έρευνας

Τει

ΜΟ

SD

	ΜΟ	SD
<u>Σχολική επίδοση</u>		
Υψηλή	3.35	0.24
Καλή	3.33	0.43
Μέτρια	3.35	0.24
Χαμηλή	0	0
<u>Σχολική τάξη</u>		
Γ' τάξη	3.30	0.51
Δ' τάξη	3.40	0.26
Ε' τάξη	3.32	0.23
ΣΤ' τάξη	3.34	0.23
<u>Φύλο</u>		
αγόρια	3.31	0.24
κορίτσια	3.36	0.38

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή αρχικά, θα προβούμε σε μια ερμηνεία και ανάλυση όλων των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας και στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε μια ανάλυση των πιθανών αιτιών που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των τελευταίων. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση του επιπέδου της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών ηλικίας 8-11 ετών, με βάση πρωτίστως τη σχολική τους επίδοση και δευτερευόντως το φύλο και την τάξη που παρακολουθούν.

6.1 Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων έρευνας

Αναφορικά με το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, δεν εντοπίστηκε κάποια ουσιαστική διαφοροποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την επίδοση που εμφανίζει ο κάθε μαθητής. Στα ίδια πορίσματα κατέληξαν και ορισμένες έρευνες στις οποίες φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή επίδοση δεν συσχετίζονται σημαντικά (Bastian et al., 2005. O' Connor & Little, 2003. Parker et al., 2004). Αξίζει να προστεθεί ότι αν και τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών δεν είναι συγκρίσιμα με αυτά της παρούσας έρευνας καθώς αναφέρονται είτε σε ενήλικο πληθυσμό (φοιτητές ανώτατων ιδρυμάτων) είτε σε μαθητές γυμνασίου-έφηβους (Gerber, 2004. Woitaszewski et al., 2003), παρ' όλα αυτά αποτελούν τις μόνες έρευνες που δεν εντόπισαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδοσης του εκάστοτε δείγματος. Επιπλέον από την αναζήτηση ερευνών που μελετούν την ίδια σχέση σε μαθητικό πληθυσμό δημοτικού (Δαρόπουλος, 2006) και γυμνασίου (Πλατσίδου, 2004), διαπιστώθηκε μια θετική, και μάλλον υψηλή σχέση μεταξύ της αντιληπτής

συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη.

Αναφορικά με το αν διαφοροποιείται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της παρούσας έρευνας σε σχέση με το φύλο, διαπιστώθηκε ότι δεν υφίσταται κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια του δείγματος χαρακτηρίζονται από ένα παρόμοιο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνες που δεν αποκάλυψαν κάποια διαφοροποίηση όσον αφορά στις έμφυλες διαστάσεις (Parker et al., 2004) και σε αντίθεση με άλλες που διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια διέθεταν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τα αγόρια (Jaeger & Eagan, 2007. Πλατσίδου, 2005. Richardson, 2002. Tapia, 1998). Αξίζει να αναφερθεί ότι, ως προς τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν αναδεικνύει ένα συνεπές πρότυπο. Γενικά, διαφορές ως προς τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη δεν φαίνεται να υπάρχουν. Όταν εντοπίζονται έμφυλες διαφορές, αφορούν σε συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ύπαρξη έμφυλων διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζεται από τον τρόπο ορισμού της (ως γνωστική ικανότητα ή ως χαρακτηριστικό γνώρισμα), την έκφραση που εξετάζεται (αντικειμενική ή αντιληπτή), καθώς και την ηλικία των ατόμων που συμμετέχουν. Είναι φανερή η ανάγκη περαιτέρω έρευνας, η οποία θα μελετήσει πιο διεξοδικά και θα διερευνήσει ενδεχομένως και άλλες διαστάσεις της ύπαρξης έμφυλων διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Δεδομένου ότι το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία, δεν βρέθηκε κάποια ουσιαστική διαφορά στους μέσους όρους. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα ερευνών στις οποίες φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εφήβων

μαθητών (Πλατσίδου, 2005, 2006) δεν διαφοροποιούταν με κριτήριο την ηλικία τους. Στο αντίποδα άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την ηλικία καθώς υποστηρίζουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των ανθρώπων (Bar-On, 2000. Drago, 2004. Goleman, 1998. Mayer et al., 1999. Petrides & Furnham, 2000). Αξίζει να αναφερθεί ότι το μικρό εύρος της ηλικίας του δείγματος δεν συνέβαλλε ευνοϊκά στο να διαφανούν ενδεχόμενες διαφορές στις τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Παρ' όλα αυτά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων αναπτύσσεται με την ηλικία (BarOn, 2000), όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1998. Saarni, 2000). Το γεγονός αυτό έρχεται να ενισχύσει ο Mayer και οι συνεργάτες του (1999), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται μετά τη νεανική ηλικία των ατόμων (Πλατσίδου, 2006).

6.2. Παράγοντες που επέδρασαν στη διαμόρφωση των ευρημάτων

Όπως έχει καταστεί φανερό από τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών ηλικίας 8-11 ετών δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ουσιαστικά με καμιά από τις υπο μελέτη μεταβλητές (σχολική επίδοση, φύλο και τάξη-ηλικία). Από την άλλη πλευρά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπάρχει πληθώρα ερευνών που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται ή αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την επίδοση των μαθητών (Barchard, 2003. Bean, 2005. Jaeger & Eagan, 2007. Newsome, et al., 2000). Στο σημείο αυτό, θα

αναφερθούμε σε ορισμένες αιτίες που ενδέχεται να επηρέασαν τη διαμόρφωση των πορισμάτων.

Αρχικά, όπως φάνηκε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν ή έρχονται σε αντίθεση με τα πορίσματα ανάλογων ερευνών που εστιάζουν στη μελέτη της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων με τη επίδοσή τους (σχολική/ακαδημαϊκή). Το γεγονός αυτό δεν οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες, αλλά σχετίζεται με την πληθώρα εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διάφορες ερευνητικές προσπάθειες. Αναλυτικά, ορισμένοι ερευνητές (Barchard, 2003) υιοθέτησαν το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως «νοητικής ικανότητας» (Mayer & Salovey, 1993, 1997) με σκοπό να αξιολογηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη με αντικειμενικά κριτήρια ενώ άλλοι επέλεξαν τα «μικτά» μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, στα οποία η συναισθηματική νοημοσύνη μετριέται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Bar-On, 1997. Schutte, et al., 1998).

Ειδικότερα, για να καταστεί σαφής η επίδραση του εργαλείου μέτρησης, εντοπίστηκαν ορισμένες έρευνες που τα αποτελέσματά τους διαφοροποιούνται αναλόγως το εργαλείο μέτρησης που είχαν χρησιμοποιήσει. Αναλυτικά, σε μια έρευνα (Taria, 1998) μελετήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε μαθητές γυμνασίου και η μεν επίδοση μετρήθηκε με τα εργαλεία μέτρησης λεκτικών και μαθηματικών αποτελεσμάτων PSAT (Preliminary Scholastic Assessment Test) και το μέσο όρο βαθμολογίας τους (MOB) ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε με την κλίμακα αυτοαναφοράς EII (Emotional Intelligence Inventory). Τα ευρήματα έδειξαν ότι αν και δε βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η οποία μετρήθηκε με το τεστ PSAT, εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μέσου όρου βαθμολογίας

(MOB). Επιπλέον, η έρευνα του Austin, et al., (2005) η οποία στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης φοιτητών έδειξε σημαντική θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη στις εξετάσεις του ενός εξαμήνου και καμία συσχέτιση στις εξετάσεις του άλλου εξαμήνου.

Μια επιπλέον αιτία ενδέχεται να σχετίζεται με το εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) στη σύντομη εκδοχή του (TEIQue-CSF). Ειδικότερα, φάνηκε κατά τη συμπλήρωση ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στις αρνητικές φράσεις (Δεν μου αρέσει να...) καθώς δεν τους ήταν εύκολο, ακόμα και αν οι τελευταίες τους εξηγήθηκαν μια προς μια από την ερευνήτρια, να καταλάβουν ποια απάντηση ταιριάζει [Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα].

Ένας ακόμη λόγος αφορά στο διαφορετικό έλεγχο της σχολικής επίδοσης, η οποία σε πολλές έρευνες εντοπίστηκε ότι αξιολογείται είτε με το σύνολο της βαθμολογίας σε όλα τα μαθήματα (AbiSamra, 2000) είτε με το ΜΟ συγκεκριμένων μαθημάτων (Gerber, 2004). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι σε άλλες μελέτες η τελευταία μετράται μόνο από το μέσο όρο της γενικής βαθμολογίας των μαθητών (Parker et al., 2004) ενώ σε άλλες από το βαθμό του ενδεικτικού (Zaeger et al., 2004). Συνεπώς, καθίστανται φανερό ότι δεν υπάρχει ένας κοινός τρόπος μέτρησης της σχολικής επίδοσης στις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί διερευνώντας τη σχέση συναισθηματική νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης.

Ακόμη στους παράγοντες που άσκησαν κάποια επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι η επίδοση των μαθητών μετρήθηκε στην αρχή του σχολικού έτους και αφορούσε μια σχολική εικόνα δύο μηνών. Με άλλα

λόγια, ενδέχεται η επίδοση ορισμένων μαθητών να χαρακτηριζόταν διαφορετικά αν μετριοίταν κατά τη λήξη του σχολικού έτους. Το γεγονός αυτό, αφορά βεβαίως ένα μικρό πληθυσμό και συνήθως μαθητές με δυσκολίες προσαρμογής κατά την έναρξη του σχολικού προγράμματος.

6.3 Περιορισμοί έρευνας

Όπως και σε κάθε μελέτη έτσι και στην παρούσα, υπήρχαν ορισμένες εξωγενείς μεταβλητές που ίσως επηρέασαν τη διαμόρφωση των πορισμάτων. Μια πρώτη μεταβλητή αποτελεί η μεροληψία του συμμετέχοντος και αφορά στην πιθανή προσπάθεια των μαθητών να ευχαριστήσουν την ερευνήτρια, επιλέγοντας τα «καλά» αποτελέσματα. Το παραπάνω φαινόμενο αποτελεί ένα σφάλμα που σχετίζεται με την έλλειψη αξιοπιστίας και παρατηρείται πολλές φορές κατά τη χορήγηση ερωτηματολογίων, ιδιαιτέρως σε πληθυσμούς μικρής ηλικίας (Robson, 2010).

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί ο τρόπος μέτρησης της σχολικής επίδοσης. Όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα στις τιμές της παραπάνω μεταβλητής (υψηλή, καλή, μέτρια, χαμηλή) δεν υπήρχε πλήρης κάλυψη του εύρους της (κανένας μαθητής με χαμηλή επίδοση), και συγκεκριμένα παρατηρήθηκε μια τάση προς το υψηλό καθώς το 88% του δείγματος χαρακτηρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς με «υψηλή» ή «καλή» επίδοση. Το εύρημα αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται σε μια τάση των εκπαιδευτικών του σχολείου να ωραιοποιήσουν την επίδοση των μαθητών τους. Με βάση αυτό, θα ήταν σαφώς ορθότερο να είχε μετρηθεί η σχολική επίδοση ως ο μέσος όρος των μαθητών σε διάφορα σχολικά μαθήματα για να ήταν πιο αξιόπιστο το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, με δεδομένο ότι η επίδοση των μαθητών μετρήθηκε σύμφωνα μόνο με τη γενική μαθησιακή τους εικόνα, δεν επέτρεψε να

εντοπιστούν με ακρίβεια μαθητές με χαμηλή ή μέση επίδοση. Σε μια τέτοια περίπτωση μόνο, θα μπορούσε να είχε διερευνηθεί καλύτερα η σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης.

Ένα άλλο μειονέκτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί η επιρροή των εξωγενών μεταβλητών του τόπου και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου του σχολικού ιδρύματος. Για να καταστεί πιο σαφές, η συλλογή δεδομένων περιορίστηκε σε μαθητές μιας μόνο περιοχής (Αττική) και ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (μαθητές ιδιωτικού σχολείου), λειτουργώντας ανασταλτικά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το παραπάνω γεγονός περιορίζει τα αποτελέσματα καθώς αποκλείει την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων όπως μαθητές με διαφορετική εθνικότητα, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, στοιχεία που θα ήταν φανερά σε ένα δημόσιο σχολείο.

Ακόμη, το δείγμα της έρευνας φάνηκε ότι αποτέλεσε εμπόδιο στο να διαφανούν ενδεχόμενες διαφορές αναφορικά με τις υπο μελέτη μεταβλητές (φύλο, ηλικία). Για να καταστεί πιο σαφές, από τη μια, η μικρή απόκλιση των ηλικιών των μαθητών του δείγματος και από την άλλη το μικρό δείγμα των μαθητών κάθε τάξης (περίπου 25 μαθητές), δεν ευνόησαν τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων στην ηλικία.

6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με αφετηρία αυτό, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την αναγκαιότητα να πραγματοποιηθούν μια σειρά από ανάλογες έρευνες για να διερευνηθεί καλύτερα η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει, να διεξαχθούν έρευνες οι οποίες να εστιάζουν κυρίως στην παιδική ηλικία χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, και διευρύνοντας τη μελέτη σε διαφορετικές εθνικότητες και διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Παράλληλα, η

χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία όμως θα είναι σταθμισμένα και προσαρμοσμένα στα ελληνικά δεδομένα, θα λειτουργούσε ευνοϊκά στα πορίσματα που θα προέκυπταν και θα μπορούσαν αφού συνδυαστούν, να οδηγήσουν στη γενίκευση των δεδομένων για την ελληνική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν έρευνες που θα εστιάσουν σε μια λεπτομερή εξέταση της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών, έτσι ώστε να αυξηθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ακόμη, θα ωφελούσε η ανάπτυξη προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης των συναισθηματικών ικανοτήτων, με σκοπό να είναι σε θέση οι μαθητές του δημοτικού να αναγνωρίζουν είτε πως νιώθουν οι ίδιοι είτε πως νιώθουν οι ομήλικοι τους.

Συνοψίζοντας, η συμβολή της παρούσας έρευνας στην επιστημονική κοινότητα είναι φανερή, καθώς αποτέλεσε μια ακόμη ελληνική προσπάθεια που διερεύνησε αν σχετίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη με τη σχολική επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και τα ευρήματα της μελέτης αυτής –λόγω των περιορισμών που προαναφέρθηκαν- δεν κατάφεραν να δώσουν μια ικανοποιητική απάντηση, παρ' όλα αυτά συνέβαλλαν στην κάλυψη του επιστημονικού κενού που υπήρχε στη βιβλιογραφία καθώς για πρώτη φορά διερευνήθηκαν μαθητές με ηλικία μικρότερη των 11 ετών. Τέλος, τα πορίσματά της παρούσας μελέτης θα ανοίξουν το δρόμο για την πραγματοποίηση μιας σειράς ερευνών που θα μελετήσουν διεξοδικότερα τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Austin, E. J. (2004) An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-64.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Education & Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour", *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brown, F. W., Bryant, S. E., & Reilly, M. D. (2006). Does emotional intelligence as measured by the EQI influence transformational leadership and/or desirable outcomes? *Leadership and Organization Development Journal*, 27(5), 330-351.
- Caruso, D. R. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. *Issues in Emotional Intelligence*, 1(2), Retrieved on July 17th 2012, from <http://www.eiconsortium.org>

- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality & Individual Differences*, 34, 1477-1490.
- Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Crosset/Putnum.
- Δαρόπουλος, Α. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση*. Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2012, από πηγή <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=160>.
- Drago, J. (2004). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Nontraditional College Students*. Walden University Press.
- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerber, C. (2004). *The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eight grade students*. Fairleigh Dickinson University.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* [Φ. Μεγαλούδη, Μετάφ.]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; [Α. Παπασταύρου, Μετάφ.]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηρακλέους, Μ. (2005). Η αγωγή των συναισθημάτων στο νηπιαγωγείο. Στο Ε. Παπαλεοντίου-Λουκά (επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου* (184-186). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Jaeger, A. J., & Eagan, M. K. (2007). Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance. *NASPA Journal*, 44(3), 512-537.
- Jaeger, A., Bresciani, M.J., & Sabourin Ward, C. (2003, November). *Predicting Persistence and Academic Performance of First Year Students: An Assessment of Emotional Intelligence and Non-Cognitive Variables*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, USA: Portland, Oregon.
- James, W. (1922). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.

- Lyons, J.B., Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693–703.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., & Κουμουνδούρου, Γ. (2003, Μάιος). *Η προσαρμογή και η στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του BarOn*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 17, 267-298.
- Mayer, D. J., & Cobb, C. D. (2000) Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2),163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 77(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (396-420). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O' Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166- 181.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Χαρακτηριστικά των εφήβων με υψηλή, μέση και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τόμος Γ΄*.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Plutchik, R. (1993). *Emotions: A psychoevolutionary analysis*. New York: Harper & Row.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2007). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior of school. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399-421.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 2(1), 26-55.
- Petrides, K. V., Pita, E., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Pritchard, M. E. & Wilson G. S. Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28.
- Ree, M. J., & Earles, J.A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 86-89.
- Richardson, T. L. (2002). The Importance of Emotional Intelligence During Transition into Middle School. *Middle School Journal Research Articles*, 33(3), 55-58.

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rode, J., Mooney, C., Arthaud- Day, M., Near, J., Baldwin, T., Rubin, R., & Bommer, W. (2007). Emotional Intelligence and individual performance: Data of direct and indirect results. *Journal of Organizational Behavior* 28, 399–421.
- Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (68-91). San Francisco: Wiley.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Tapia, M. (1998). *A study of the relationships of the emotional intelligence inventory*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Vishwanathan, R. (2008). Relating Academic Performance to Emotional Intelligence a Predictive Model. *The Icfai Journal of Higher Education*, 3(2), 25-32.
- Woitaszewski, Allan, S., & Roeper, R. (2003). The contribution of emotional intelligence to the social and Academic Success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence scale - adolescent version. *Roeper Review*, 27(1), 25-30.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994) *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford: University Press.

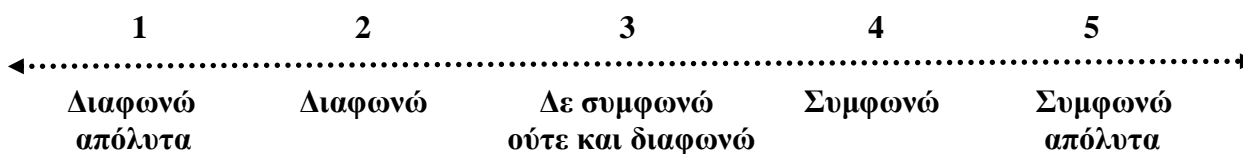
Παράρτημα

1.1. TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD FORM

S. Mavroveli & K.V. Petrides

ΟΔΗΓΙΕΣ

- Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- Απάντησε όσο πιο γρήγορα μπορείς και μη σκέφτεσαι πάρα πολύ τις ερωτήσεις.
- Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.



	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Πάντοτε προσπαθώ να είμαι σε καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
3. Μου είναι δύσκολο να συνηθίσω στην καινούργια σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
4. Νιώθω καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
5. Όταν νιώθω λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω λυπημένος.	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθω ευχαριστημένος με κάποιον, του το λέω.	1	2	3	4	5
8. Τα πάω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθω οργισμένος.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν βρίσκομαι σε ένα καινούργιο μέρος, το συνηθίζω γρήγορα.	1	2	3	4	5

12. Συχνά, δεν είμαι ευτυχισμένος με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	2	3	4	5
16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
17. Όταν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να τα καταφέρω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
19. Προσπαθώ να κάνω τα μαθήματά μου όσο καλύτερα μπορώ.	1	2	3	4	5
20. Μου είναι εύκολο να συζητάω για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για κάτι που θέλω.	1	2	3	4	5
22. Είμαι ένα πολύ ευτυχισμένο παιδί.	1	2	3	4	5
23. Δεν μου αρέσει να διαβάζω πολύ.	1	2	3	4	5
24. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι δυστυχισμένος όταν μεγαλώσω.	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι	1	2	3	4	5
27. Δεν ελέγχω πολύ καλά τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πως αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
30. Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω καινούρια πράγματα.	1	2	3	4	5

31. Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
32. Γνωρίζω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο πολύ ενδιαφέρομαι για αυτούς.	1	2	3	4	5
33. Είμαι συχνά μπερδεμένος/-η για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω το πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
35. Όταν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
36. Συνήθως, σκέφτομαι πολύ προσεκτικά προτού μιλήσω.	1	2	3	4	5



Απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε τελείωσες!!!
Σ' ευχαριστώ!

