

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Κίνητρα Μάθησης και Ακαδημαϊκά Συναισθήματα σε
μαθητές Γυμνασίου

Πουλιοπούλου Ιωάννα (Α.Μ. 201519)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Κατεύθυνση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Σημείωμα της Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί πτυχιακή εργασία που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε το Φεβρουάριο 2018.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Τριμελής Επιτροπή

Δημητροπούλου Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του
Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)

Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

Τάνταρος Σπυρίδων, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος Τριμελούς Επιτροπής)

“Η εκπαίδευση δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή...είναι η ίδια η ζωή.”

John Dewey

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις σχέσεις μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, των κινήτρων μάθησης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε μαθητές Γυμνασίου. Επιπλέον, μελετήθηκε η επίδραση της ηλικίας, της επίδοσης αλλά και της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών, ως προς τις τρεις αυτές μεταβλητές, ενώ τέλος, έγινε μία προσπάθεια για πρόβλεψη των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από τη ΣΝ. Το δείγμα αποτέλεσαν 204 μαθητές που φοιτούσαν στην Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, τριών διαφορετικών σχολείων του νομού Αττικής.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: α) το ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων, β) το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης «Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, TEIQue-ASF» (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006), γ) το ερωτηματολόγιο για τα κίνητρα μάθησης «Motivation Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ» (Pintrich & DeGroot, 1990) και δ) το ερωτηματολόγιο για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα «The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-adolescent Students, AEQ- Pre- Adolescents» (Peixoto, Mata, Monteiro & Sanches, 2015).

Τα ευρήματα έδειξαν πως η αντιληπτή ΣΝ σχετίζεται θετικά με δύο διαστάσεις των κινήτρων, την αυτοαποτελεσματικότητα (ΑΑ) και την αξία έργου (ΑΕ), αλλά και με τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη και στο διαγώνισμα. Αρνητική συνάφεια παρατηρήθηκε μεταξύ της ΣΝ και του άγχους εξέτασης (ΑΕΞ) ως παράγοντα των κινήτρων, όπως συνέβη και με τα υπόλοιπα αρνητικά συναισθήματα. Ακόμη, η ΑΑ και η ΑΕ συνδέθηκαν θετικά με τα θετικά συναισθήματα, ενώ παρουσίασαν αρνητική συνάφεια με τα αρνητικά. Επίσης, φάνηκε πως ο παράγοντας της σχολικής επίδοσης ήταν υπαίτιος για σημαντικότερες διαφοροποιήσεις απ' ότι ο παράγοντας της ηλικίας, ως προς την ΑΑ, την ΑΕ, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα και στις δύο συνθήκες. Αντιθέτως, οι

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

απαντήσεις των μαθητών δε φάνηκε να διαφοροποιούνται ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Τέλος, η ΣΝ προέβλεψε σε μεγαλύτερο βαθμό την ΑΑ και κάποια θετικά από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, ενώ σε μικρότερο βαθμό το ΑΕΞ και τα υπόλοιπα αρνητικά.

Λέξεις-κλειδιά: γυμνάσιο, συναισθηματική νοημοσύνη, κίνητρα, ακαδημαϊκά συναισθήματα

Abstract

The main purpose of the current study was to examine the correlations between Trait Emotional Intelligence (TEI), motivation and academic emotions in Secondary School students. In addition, this study examined the effect of student's age, performance and family status on the three aforementioned variables, while an attempt was made to predict motivation and academic emotions from TEI. The study's sample consisted of 204 students, attending A, B and C class of 3 different Secondary Schools in Attica.

Students completed the following 4 questionnaires: a) the demographic questionnaire, b) the questionnaire for the measurement of perceived Emotional Intelligence: «Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, TEIQue-ASF» (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006), c) the questionnaire for motivation: «Motivation Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ» (Pintrich & DeGroot, 1990) and d) the questionnaire for achievement emotions: «The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-adolescent Students, AEQ- Pre- Adolescents» (Peixoto, Mata, Monteiro & Sanches, 2015).

Results showed that TEI is positively correlated with self- efficacy (SE) and value-component (VC), which are two dimensions of motivation, as well as with positive academic emotions in the conditions of classroom and exam. Negative correlations were found between TEI and test anxiety (TA), or other negative academic emotions. Furthermore, SE and CV correlated positively to academic emotions, but negatively to negative emotions. It was also showed that the factor of school performance was responsible for more important variations, in terms of SE, VC, negative and positive emotions in both conditions, in contrast to the age factor, which had no significant effect. On the contrary, the students' answers did not seem to be differentiated according to their family status. Finally, TEI was found to be a

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

significant predictor of SE and positive emotions and, to a lesser extent, TA and other negative emotions.

Key-words: secondary school, trait emotional intelligence, motivation, academic emotions

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	6
Περιεχόμενα.....	8
Πρόλογος	10
Συναισθηματική Νοημοσύνη	12
Ιστορική Αναδρομή- Εννοιολογικές Διασαφήσεις	13
Σύγχρονες προσεγγίσεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	14
Τα βασικότερα θεωρητικά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης- Μοντέλα μέτρησης	16
Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ικανότητα ή χαρακτηριστικό της προσωπικότητας; 20	
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηλικία	23
Κίνητρα μάθησης.....	25
Ορισμός και διασαφήσεις.....	25
Τα είδη των κινήτρων	26
Θεωρίες για τα κίνητρα μάθησης.....	28
Κίνητρα μάθησης και Συναισθηματική Νοημοσύνη	37
Ακαδημαϊκά συναισθήματα	38
Ορισμός και διασαφήσεις.....	38
Διακρίσεις Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων	43
Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Αυτορρύθμιση	46
Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Σχολική Εμπλοκή	48

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Σχέση κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκών συναισθημάτων	50
Σκοπός της έρευνας.....	51
Ερευνητικά Ερωτήματα	52
Μέθοδος.....	53
Δειγματοληψία	53
Συμμετέχοντες.....	54
Ερευνητικά εργαλεία.....	55
Διαδικασία.....	60
Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης και ερευνητικών δεδομένων	61
Αποτελέσματα.....	63
Περιγραφικοί Δείκτες.....	63
Έλεγχος Υποθέσεων.....	66
Συζήτηση.....	92
Περιορισμοί.....	102
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	103
Βιβλιογραφία	105

Πρόλογος

Στον πρόλογο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω ειλικρινά τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους βοήθησαν στην επιτυχημένη εκπόνησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω, την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Δημητροπούλου Παναγιώτα, για τη σημαντική καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές αλλά και την επίβλεψη της εργασίας, καθώς και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κ. Φιλιππάτου Διαμάντω και κ. Τάνταρο Σπυρίδωνα, για την παρουσία τους αλλά και για τις σημαντικές επιστημονικές επισημάνσεις κατά την υποστήριξη της διπλωματικής εργασίας. Θερμά ευχαριστώ και στους διευθυντές των σχολείων, αλλά και σε όλους τους μαθητές, που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν στην έρευνα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους γονείς μου, Βασιλική και Νίκο, για την υλική και ηθική υποστήριξη τους σε κάθε προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική μου προσπάθεια, δείχνοντάς μου πίστη και απεριόριστη φροντίδα, αλλά και στον αδερφό μου, Αντώνη, ο οποίος ήταν, είναι και θα είναι για μένα πρότυπο επιστήμονα μα και ανθρώπου, μαθαίνοντάς μου από μικρή ηλικία πόσο σημαντικό είναι να κάνεις αυτό που αγαπάς και να αγαπάς αυτό που κάνεις.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις φίλες και τους φίλους μου, για την τεράστια κατανόηση και την υπομονή τους όλο αυτό το διάστημα, αλλά κυρίως για τα βλέμματα αγάπης και υπερηφάνειας, κάθε φορά που βλέπουν τους κόπους μου να δικαιώνονται.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου, σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες που είχα τη χαρά να συνεργαστώ τα τελευταία χρόνια. Τους ευχαριστώ πραγματικά γιατί με ώθησαν να πραγματοποιήσω αυτή την έρευνα και μέσα από τα πορίσματά της να μάθω να εξερευνώ τη δική τους Συναισθηματική Νοημοσύνη, να τους δίνω

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

κίνητρα για να γίνονται πρώτα καλύτεροι άνθρωποι και έπειτα καλύτεροι μαθητές, και να τους διδάσκω με αγάπη, σεβόμενη πάντα τα ακαδημαϊκά τους συναισθήματα.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ανάγκη για διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καθώς και η αναζήτηση τρόπων διαπαιδαγώγησης σχετικών με το θέμα, προέκυψε έπειτα από ανησυχητικές διαπιστώσεις σε διεθνές επίπεδο που υποδείκνυαν δραματική αύξηση της συχνότητας τόσο των ψυχοκοινωνικών όσο και των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2011). Στον πρόλογο του έργου του Gottman «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών», επισημαίνεται πως «μεγάλο ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται κάθε χρόνο ανήκει σε ομάδα ‘υψηλού κινδύνου’ για την εμφάνιση τέτοιου είδους προβλημάτων.» (στο Gottman, 2011).

Είναι άραγε η μελέτη της ΣΝ τόσο σημαντική για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς; Σε ποιο βαθμό η καλλιέργεια ή η περιφρόνηση για αυτήν οδηγεί σε αντίστοιχα θετικά και αρνητικά επιτεύγματα; Πληθώρα μελετών έρχεται να καλύψει το εντεταμένο ενδιαφέρον του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος θεωρεί τη ΣΝ υπεύθυνη για τον καθορισμό τόσο της ευφυΐας του όσο και της προσωπικότητάς του. Σύγχρονες έρευνες επικεντρώθηκαν στο εάν και κατά πόσο η ΣΝ επιδρά θετικά στο άτομο, όσον αφορά τα επαγγελματικά, μορφωτικά αλλά και προσωπικά του επιτεύγματα (Austin, Saklofse & Egan, 2005. Tsaousis & Nikolaou, 2005).

Ενδεικτικά, σύμφωνα με τους Vakola, Tsaousis & Nikolaou (2002), άτομα με υψηλή ΣΝ, επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους τους, διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας που τους ωθεί σε ομαδική νοοτροπία, ενώ, φαίνεται πως ο υψηλός δείκτης ΣΝ συνδράμει στην καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στις αλλαγές του περιβάλλοντός του. Παρακάτω εξετάζεται πόσο σημαντική είναι και πώς αυτή επηρεάζει τη μαθησιακή αλλά και ψυχοσυναισθηματική πορεία των παιδιών.

Ιστορική Αναδρομή- Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Στην προσπάθεια να διασαφηνιστεί η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αξίζει να γίνει αναφορά σε όλες εκείνες τις ιστορικές προσεγγίσεις που εμπερικλείουν αρκετά από τα χαρακτηριστικά της και δίνουν στο σύνολό τους επαρκή περιγραφή της έννοιας. Ωστόσο, η πληθώρα προσεγγίσεων σχετικά με την έννοια, οδηγούν σε αδυναμία σχηματισμού ενός κοινού αποδεκτού ορισμού.

Η «Κοινωνική Νοημοσύνη» του Thorndike (1920), αποτελεί ίσως την πρώτη έννοια που προσιδιάζει σε αυτό που σήμερα αποκαλούμε «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Ο Αμερικανός ψυχολόγος όρισε ως Κοινωνική Νοημοσύνη “την ικανότητα να κατανοεί κανείς τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια και να διαχειρίζεται συνετά τις ανθρώπινες σχέσεις”.

Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Gardner (1983) με τη Θεωρία του περί «Πολλαπλής Νοημοσύνης» διεύρυνε την έννοια της Νοημοσύνης, αναφέροντας 8 μορφές νοημοσύνης. Από τις 8 αυτές διαφορετικές μορφές (Γλωσσική, Μαθηματική, Λογική, Οπτικοχωρική, Μουσική, Κινησθητική, Ενδοπροσωπική και Διαπροσωπική), ίσως οι δύο τελευταίες να έχουν επαυξημένη σημασία. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη περιγράφει τη διάθεση ενός ατόμου και την πρόθεση στην αλληλεπίδραση με άλλους, δηλαδή την κατανόηση των βαθύτερων συναισθημάτων και επιθυμιών του εαυτού που οδηγούν σε αντίστοιχες συμπεριφορές, ενώ η διαπροσωπική επικεντρώνεται στην ικανότητα κατανόησης των άλλων (Gardner, 1993).

Η πρώτη αναφορά στον όρο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), έγινε το 1993 από τους Mayer and Salovey, οι οποίοι πλαισίωσαν τον όρο με χαρακτηριστικά όπως: η κατανόηση των προσωπικών και μη συναισθημάτων, καθώς και η λεπτή διάκριση μεταξύ των συναισθημάτων, που θα ωφελήσει το άτομο στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων ανά περίπτωση. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Ισραηλινός Ψυχολόγος Reuven Bar-On (1997),

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

εισήγαγε το Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Quotient, EQ), και τον εδραίωσε δίπλα στο ήδη υπάρχον Πηλίκιο Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ).

Παράλληλα, το ενδιαφέρον για τη μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εντάθηκε με την κυκλοφορία των συγγραμάτων του Goleman (1995, 1998), καθώς ενίσχυσε τη σχετική εδραιωμένη βιβλιογραφία, παρουσιάζοντας τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό ικανοτήτων του ατόμου όπως αυτές της αυτεπίγνωσης, του ελέγχου των παρορμήσεων, της έρευνας κινήτρων, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας με άλλους, της επίλυσης διαφορών, της προσαρμογής σε νέες καταστάσεις κ.ά. Η θεώρηση αυτή άνοιξε πρωτοποριακά ένα νέο πεδίο μελέτης που μελετά και αναδιοργανώνει την άποψη για τον ανθρώπινο ενδοπροσωπικό κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια ο Bar-On (2006) σε έρευνά του υποστήριξε πως, η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους, μέσω της διαχείρισης των προσωπικών του συναισθημάτων αλλά και μέσω της προσαρμογής του στις επιταγές του περιβάλλοντος.

Σύγχρονες προσεγγίσεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η εντεταμένη ενασχόληση με τη ΣΝ τις τελευταίες δεκαετίες, ίσως υποδηλώνει πως πρόκειται για μία έννοια που ήρθε πρόσφατα στο φως. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συναινούν στην άποψη πως δεν πρόκειται για μία καινούργια έννοια, αλλά για μία συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων (Πλατσίδου, 2004).

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζονται αρκετά θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της ΣΝ. Σύμφωνα με τους Matthews, Zeidner & Roberts (2002), αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι η ΣΝ θεωρείται μεν ότι αποτελεί μια αυθύπαρκτη έννοια, αλλά

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ταυτίζεται και ως ένα βαθμό με τη γνωστική νοημοσύνη και σε κάποιο μεγαλύτερο βαθμό με κάποιες από τις διαστάσεις της προσωπικότητας.

Όπως αναφέρεται από την Πλατσίδου (2004), όλες οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία της ΣΝ, την αντιμετωπίζουν ως μία σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει μία σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι θεωρίες αυτές ταξινομούνται με κύριο γνώμονα την πλευρά της ΣΝ στην οποία εστιάζουν. Συγκεκριμένα διακρίνονται σε:

- i. *Θεωρίες ικανότητας:* η ΣΝ περιγράφεται σε αυτές ως ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες δομικά και οργανωτικά με άλλα είδη νοημοσύνης (π.χ. η θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso)
- ii. *Θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα:* Τα μοντέλα ερμηνείας αυτά πλασιώνουν τη ΣΝ ως συνδυασμο από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. Θεωρία του Bar-On).
- iii. *Θεωρίες επίδοσης:* Τα μοντέλα αυτά στοχεύουν στην εξήγηση και στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης κάποιου στην εργασία του, βάσει της οργάνωσης της προσωπικότητάς του (π.χ. Θεωρία της Goleman). (όπως αναφέρεται από Πλατσίδου, 2014).

Βάσει της παραπάνω κατηγοριοποίησης, έχουν κατασκευαστεί διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ), προκειμένου να μετρηθεί η ΣΝ. Όπως αναφέρεται από την Πλατσίδου (2004), οι διαφορετικές θεωρίες για τη ΣΝ, διαφέρουν και στον τρόπο μέτρησής της και για την έγκυρη εκτίμηση σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής θα πρέπει να έχει γνώση πώς η θεωρία με βάση την οποία κατασκευάστηκε το συγκεκριμένο τεστ, ορίζει τη ΣΝ.

Προτείνεται, επομένως, διάκριση σε τρεις κατηγορίες μέτρησης: α) *αυτοαναφορές:* το πιο συνηθισμένο εργαλείο για τη μέτρηση χαρακτηριστικών σχετικών με τη ΣΝ όπως: η ενσυναίσθηση, η ανησυχία κ.ά. (π.χ. EQ Inventory- Bar-On, 1997. TEIQue- Petrides &

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Furnham, 2001), β) αναφορές άλλων (τεστ 360 μοιρών): εδώ, άλλα πρόσωπα όπως φίλοι, καθηγητές, οικογένεια καλούνται να εκτιμήσουν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου (π.χ. Emotional Competence Inventory- Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) και γ) αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων: σε τέτοιου είδους τεστ, ο εξεταζόμενος καλείται να βρει λύσεις σε προβλήματα ή να απαντήσει σε ερωτήσεις και η βαθμολογία προκύπτει ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε (π.χ. Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test- Mayer, Caruso & Salovey, 1999) (Πλατσίδου, 2004).

Τα βασικότερα θεωρητικά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης- Μοντέλα μέτρησης

Παρά ταύτα, φαίνεται πως η πλειοψηφία της ερευνητικής κοινότητας, βασίζεται σε μία διαφορετική κατηγοριοποίηση των θεωρητικών μοντέλων Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η προαναφερθείσα διάκριση (ικανότητα-προσωπικότητα-επίδοση), τείνει να συμπυκνώνεται σε ένα δίπολο (ικανότητα-προσωπικότητα). Επομένως, προκύπτουν δύο ευρύτερες ομάδες θεωρητικών μοντέλων: α) τα μοντέλα ικανότητας (π.χ. Mayer, Salovey & Caruso, 1999), και β) τα μικτά μοντέλα, συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας (Goleman, 1998. Bar On, 1997. Petrides & Furnham, 2001). Στη συνέχεια, αναλύονται τα δύο πιο ενδεικτικά μοντέλα από κάθε κατηγορία.

Μοντέλο ικανότητας.

Το πιο σημαντικό από τα μοντέλα ικανότητας είναι το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999, 2000b). Οι Mayer & Salovey ασχολήθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την εμπειρική διερεύνηση της ΣΝ, εμπερικλείοντας στο μοντέλο αυτό την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner και ενισχύοντάς το παράλληλα και με άλλες γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες, που σχετίζονται με το σύστημα οργάνωσης του

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ανθρώπινου νου. Τα διάφορα αυτά γνωρίσματα της ΣΝ οργανώνονται γύρω από τέσσερις μεγάλες διαστάσεις:

- την *ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων*, την ικανότητα δηλαδή κάποιου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των άλλων, όπως αυτά αποτυπώνονται στον τόνο της φωνής, στις διάφορες εκφράσεις του προσώπου, στις διαφορετικές μορφές τέχνης κ.ά.
- την *ικανότητα αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης*, να μπορεί δηλαδή κανείς να ανασύρει ή να παράγει τα κατάλληλα συναισθήματα που τροφοδοτούν τη σκέψη. Αφορά, εν ολίγοις, την ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών που επηρεάζουν τη γνωστική κατάσταση ενός ατόμου (π.χ. «σήμερα νιώθω απαισιόδοξη», που οδηγεί στη σκέψη «δεν είμαι αρκετά ικανή να καταφέρω κάτι»)
- την *ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων*, την ικανότητα δηλαδή ενός ατόμου να κατανοεί σύνθετα συναισθήματα αλλά και αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις, πως δηλαδή ένα συναίσθημα πυροδοτεί ένα άλλο και τέλος,
- την *ικανότητα διαχείρισής τους*, πως μπορεί να διαχειρίζεται δηλαδή κανείς τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων, και να βρίσκει κάθε φορά τον κατάλληλο τρόπο χαλιναγώγησής τους (Mayer & Salovey, 1999).

Οι τέσσερις αυτές ικανότητες θεωρείται ότι βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο. Στη βάση της πυραμίδας, κατά τους Mayer et al. (2008), βρίσκονται οι ικανότητες που συνδράμουν στην εκτέλεση βασικών ψυχολογικών διεργασιών, ενώ σε υψηλότερα επίπεδα συναντώνται οι ικανότητες που σχετίζονται με την επίτευξη προσωπικών στόχων και αυτοδιαχείρισης. Συμπερασματικά, αναλύοντας την παραπάνω θεώρηση προκύπτει ότι η ΣΝ εξαρτάται από γνωστικές ικανότητες του ανθρώπου, οι οποίες

έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύουν πληροφορίες που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Mayer & Salovey, 1993).

Για τη μέτρηση της ΣΝ, οι Mayer, Salovey & Caruso (2002) κατασκεύασαν την προσωπική τους κλίμακα (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test- MSCEIT), η οποία αποτελείται από ερωτήσεις και έργα. Σύμφωνα με τους Καφέτσιο & Πετράτου (2005), οι μετρήσεις στις υποκατηγορίες της κλίμακας οδηγούν σε μία περαιτέρω διάκριση της ΣΝ. Από τις δύο πρώτες υποκλίμακες προκύπτει ένα είδος *βιωματικής ΣΝ*, ενώ από τις επόμενες δύο ένα είδος *στρατηγικής ΣΝ* (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005).

Μικτά μοντέλα.

Μοντέλα όπως αυτά των Bar-On (1997), Goleman (1998) και αυτό των Petridis & Furnham (2001), πήραν την ονομασία «μικτά», καθώς περιγράφουν τη ΣΝ ως συνδυασμό συναισθηματικών και μη δεξιοτήτων, όπως η προσαρμοστικότητα, η αυτοεκτίμηση και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Το θεωρητικό μοντέλο των Petridis & Furnham (2001) φαίνεται να έχει συζητηθεί περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς προβαίνει σε μία καινοτόμο διάκριση της ΣΝ, ανάλογα με τον τρόπο μέτρησης της. Προκύπτει, λοιπόν, η ΣΝ: α) *ως ικανότητα (ability IE- AEI)* και β) *ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait IE- TEI)*.

Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, η ΣΝ *ως ικανότητα* αναφέρεται στη δεξιότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (*γνωστική-συναισθηματική ικανότητα* ή *cognitive-emotional ability*). Το άτομο αντιλαμβάνεται τη ΣΝ ως ένα *συνδυασμό ικανοτήτων* που είναι υπεύθυνες για τον προσδιορισμό και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, για την ανίχνευση των αιτιών τους και των εναλλαγών μεταξύ τους, και, τέλος, για την ένταξη συναισθηματικών πληροφοριών σε κάθε απόφαση ή ενέργεια προς όφελός του (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Η ΣΝ

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ως ικανότητα, μετριέται με εργαλεία που έχουν προκαθορισμένα κριτήρια, ώστε να αποδίδουν αντικειμενικά πραγματικές ικανότητες. Προκύπτει αυτό που οι Petrides & Furnham (2001), ονομάζουν «αντικειμενική νοημοσύνη».

Στον αντίποδα, η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, (συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα ή *emotional self-efficacy*), όπως ορίστηκε από τους Petrides & Furnham (2003), αναφέρεται στο συνδυασμό συμπεριφοράς, διαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που βρίσκονται στα κατώτερα επίπεδα ιεραρχίας της προσωπικότητας και είναι εύκολο να διερευνηθούν αρχικά στην αξιολόγηση της προσωπικότητας. Όπως τόνισε ο ίδιος, οι -μη γνωστικές- συναισθηματικές και κοινωνικές αυτές δεξιότητες, επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις, τις ηθικές του δεξιότητες αλλά και τις δεξιότητες επιδόσεων (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007). Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας μετριέται με εργαλεία αυτοαναφοράς, δίνοντας την ονομαζόμενη «αντιληπτή νοημοσύνη» (Petridis & Furnham, 2001).

Οι Petridis & Furnham (2003), κατασκεύασαν ένα ψυχομετρικό εργαλείο που υπολογίζει τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-TEI Que, Petrides, 2001. Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007), τονίζοντας έτσι την ουσιαστική διαφορά μεταξύ αντιληπτής και αντικειμενικής ΣΝ, παρά το γεγονός ότι διατηρούν μεταξύ τους χαμηλές θετικές συνάφειες.

Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στην αυτοαναφορά και η σύντομη μορφή του περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις, δύο για καθεμία από τις δεκαπέντε καθολικές πτυχές της ΣΝ (Petrides & Furnham, 2001). Παρακάτω, παρουσιάζονται σχηματικά οι τέσσερις κύριοι παράγοντες του TEIQue (Αυτοέλεγχος, Ευεξία, Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα), καθώς και επιμέρους διαστάσεις που περιλαμβάνει ο καθένας από αυτούς (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι διαστάσεις της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των Petridis & Furnham (2001).

Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ικανότητα ή χαρακτηριστικό της προσωπικότητας;

Η σύγχρονη ψυχολογική κριτική έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στο θέμα που περιγράφηκε μερικώς προηγουμένως. Ενυπάρχει όντως η ΣΝ στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου ή είναι μία διάσταση που μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά;

Αρχικά, η διάσταση της ΣΝ ως ικανότητα του ανθρώπου, είναι ίσως αυτή που έχει τους λιγότερους υποστηρικτές, καθώς η συναισθηματική έκφραση κατά την πλειοψηφία των ερευνητών είναι έμφυτη, υποκειμενική και είναι αδύνατον να υπολογίζεται αντικειμενικά, όπως ο δείκτης γενικής νοημοσύνης (IQ) (βλ. Matthews, Zeidner & Roberts, 2002), καθώς οι συναισθηματικές δηλώσεις γίνονται με βάση τις πληροφορίες που δίνει το ίδιο το άτομο και τις προσωπικές του αντιλήψεις (όπ. αναφ. από Γούλα, 2012).

Από την άλλη, σύγχρονες ακαδημαϊκές έρευνες έχουν τονίσει υψηλές συσχετίσεις μεταξύ διαστάσεων της ΣΝ και της προσωπικότητας (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005). Η πεποίθηση ότι η ΣΝ αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, προκύπτει ενδεχομένως

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

από το γεγονός ότι περιέχει παράγοντες όπως η αισιοδοξία, η ευτυχία, οι κοινωνικές δεξιότητες και η αυτοεκτίμηση (Petrides & Furnham, 2003). Ωστόσο, είναι δύσκολο η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας να θεωρηθεί αυτόνομη νοημοσύνη. Ακόμα κι οι Petrides et al. (2004), προτίμησαν να την ορίσουν ως «συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα», αποφεύγοντας τον όρο Νοημοσύνη.

Σχετικές έρευνες (Bastian et al., 2005. Davies, Stankov & Roberts, 1998 κ.ά.), επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας με παράγοντες της ίδιας της προσωπικότητας όπως ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Qualter, Gardner & Whiteley (2007), εντοπίζεται σημαντική συσχέτιση με τη συμπαθητικότητα, την κοινωνικότητα και την ευσυνειδησία. Ως προέκταση της άποψης αυτής, φαίνεται η ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας να ταυτίζεται με την προσωπικότητα όπως προκύπτει από τη θεωρία των 5 παραγόντων (Big Five Theory: Εξωστρέφεια, Νευρωτισμός, Ευσυνειδησία, Προσήνεια και Δεκτικότητα σε εμπειρίες) (Davies et al., 1998. Bastian et al., 2005. Vernon, Vilani, Schermer & Petrides, 2008).

Στη διαπίστωση αυτή αντιτέθηκαν ερευνητές όπως οι Roberts, Zeidner & Matthews (2001), επισημαίνοντας πως έρευνες όπως αυτές των Davies et al. (1998), πρέπει να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη λόγω των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιούν για να αναδείξουν την ταύτιση με τους παράγοντες προσωπικότητας. Επομένως, τα πορίσματα ερευνών για κριτική θεώρηση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ποικίλουν και εξαρτώνται από τα εργαλεία μέτρησης που επιστρατεύονται ανά περίπτωση (Qualter et al., 2007).

Σύγχρονες έρευνες ωστόσο, τονίζουν μέσω των ευρημάτων τόσο την υπεροχή όσο και την επαυξητική εγκυρότητα της ΣΝ ως προς τους 5 Μέγάλους Παράγοντες (The Big 5), αλλά και τους 3 Γιγάντιους (The Giant 3: Ψυχωτισμός, Εξωστρέφεια και Νευρωτισμός) (Petrides & Furnham, 2003). Εάν όμως, η αντιληπτή ΣΝ δεν είναι παρά ένας

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

επαναπροσδιορισμός των καθιερωμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ίσως είναι απίθανο να αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση ατομικών διαφορών (Saklofke, Austin & Minski, 2003).

Οι Caruso et al. (2004), προς απάντηση στην παραπάνω θεώρηση, ανέδειξαν με τα ερευνητικά τους αποτελέσματα πως, αν και η ΣΝ εμπεριέχει ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας, δεν μπορεί να ταυτιστεί ολοκληρωτικά με αυτή, διότι αξιολογεί διαφορετικές και πιο περίπλοκες παραμέτρους. Πτυχές της ΣΝ όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση και η ικανοποίηση για ζωή, τη διαφοροποιούν από την προσωπικότητα (Πλατσίδου, 2004). Ακόμα κι οι Petrides et al. (2004), προτίμησαν να την ορίσουν ως «συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα», αποφεύγοντας τον όρο Νοημοσύνη.

Σε κάθε περίπτωση, είτε μελετάται η ΣΝ ως ικανότητα, είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η ύπαρξη δύο κατηγοριών δε συνεπάγεται ανταγωνισμό ή σύγκρουση κατά την περιγραφή του φαινομένου. Σύμφωνα με τους Ciarrochi, Chan & Caputi (2000) «αντανακλούν διαφορετικές πτυχές της ίδιας σύνθετης αυτής έννοιας», ενώ μεταγενέστερες έρευνες όπως αυτή των O'Connor & Little (2003), υποστηρίζουν την άποψη πως πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές δομές και όχι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Συμπερασματικά, οι Warwick & Nettelbeck (2004) κατέληξαν στη διαπίστωση πως μεταξύ των προαναφερθέντων μοντέλων υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης, η οποία συνδράμει στην καλύτερη διασαφήνιση του ζητήματος. Ακόμα κι αν αυτά τα μοντέλα αντικατοπτρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ερευνητή, καθώς και το μορφωτικό και κοινωνικό του επίπεδο (Πλατσίδου, 2004), στο σύνολό τους σκιαγραφούν επαρκώς το μεγαλύτερο μέρος του όρου.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηλικία

Διαφορετικές είναι σε κάθε ηλικιακή ομάδα, οι πλευρές της ΣΝ που κυριαρχούν αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αυτή εκδηλώνεται. Τα αρχικά συναισθήματα διαμορφώνονται μέσω μιας αναπτυξιακής διαδικασίας, όπου υπάρχει σύζευξη των πρώιμων εκφάνσεων και των ώριμων μορφών τους (Sroufe, 1996).

Σύμφωνα με την εξελικτική θεώρηση του Jean Piaget (1970), το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του εξελίσσεται σε διάφορα επίπεδα όπως: το βιοσωματικό, το ψυχοκινητικό, το γνωστικό αλλά και το κοινωνικό- συναισθηματικό. Κατά τον Sroufe (1996), η γνωστική και η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Αρκετοί μελετητές, επιπλέον, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην εξελικτική διάσταση της ΣΝ, τονίζοντας πως ενδέχεται να αναπτύσσεται έως και την πέμπτη δεκαετία της ζωής του ατόμου (Bar-On, 2000), ενώ επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την εκπαίδευση (Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003), όπως ακριβώς συμβαίνει και με την γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1983).

Το άτομο, έχοντας αναπτυχθεί κοινωνικο-συναισθηματικά σε μεγάλο βαθμό κατά την παιδική ηλικία, έρχεται στην εφηβεία να αντιμετωπίσει νέες και ίσως πιο δυνατές προκλήσεις. Σύμφωνα με τους Mayer et al. (1999) η μεγαλύτερη ανάπτυξη της ΣΝ πραγματοποιείται κατά τα πρώτα νεανικά χρόνια. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία σχετικών μελετών έχουν επικεντρωθεί στην ενήλικη ζωή (Bar on, 2000. Goleman, 1998. Petrides & Furnham, 2000).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε αργότερα, σε δείγμα 248 εφήβων με σκοπό τη μέτρηση τόσο της αντιληπτής όσο και της αντικειμενικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2005), φάνηκε ότι οι δύο αυτές εκφάνσεις σχετίζονται μεταξύ τους σε κάποιο βαθμό στην ενήλικη ζωή, όχι τόσο όμως κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Το πόρισμα ίσως επηρεάστηκε από τον τρόπο με τον οποίο, τα παιδιά και οι έφηβοι προβαίνουν σε αυτοαναφορές και

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

εκτιμήσεις σε σχέση με τους ενήλικες. Σε μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα, το 2010, η ίδια κατέληξε στο συμπέρασμα πως η αντιληπτή νοημοσύνη (trait EI), δε μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα του χρόνου, ούτε επηρεάζεται από παράγοντες όπως η οικογενειακή κατάσταση ή η εργασιακή εμπειρία (Πλατσίδου, 2010).

Μετέπειτα, οι O'Connor & Little (2003), μελέτησαν τη σχέση ΣΝ και ακαδημαϊκής επίδοσης σε μετέφηβους (πρωτοετείς φοιτητές Ψυχολογίας), χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια που κατέγραφαν την αντικειμενική αλλά και την αντιληπτή νοημοσύνη. Η έρευνα έδειξε πως αρκετές διαστάσεις σχετίζονται μεταξύ τους σε χαμηλό έως μέτριο βαθμό, ενώ κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ΣΝ δε μπορεί έγκυρα να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Μία διαχρονική έρευνα, η οποία βρίσκεται εν εξελίξει από τους Bar On και τους συνεργάτες του, μελετά 23.000 νεαρά άτομα, εξετάζοντας τη ΣΝ των συμμετεχόντων ανά δύο χρόνια. Η συγκεκριμένη έρευνα αναμένεται να προσφέρει τα μέγιστα ως προς την διασαφήνιση της εξελικτικής διάστασης της ΣΝ (Πλατσίδου, 2010). Βεβαίως, αν αναζητά κανείς την εξαίρεση που επιβεβαιώνει τον κανόνα, μπορεί να ανατρέξει σε έρευνα, η οποία απευθυνόμενη σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ηλικιών 23-56 ετών, κατέδειξε πως η ΣΝ δε μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας, τουλάχιστον όχι στις ηλικίες που κυμαινόταν το δείγμα (Πλατσίδου, 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, ακόμα και αν δεν είναι έγκυρα διαπιστωμένη η ηλικία στην οποία εμφανίζεται και αναπτύσσεται η ΣΝ, φαίνεται πως τα άτομα με υψηλότερο δείκτη ΣΝ, έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα τους ανθρώπους και να ανακαλύπτουν πιο αποτελεσματικά τον δικό τους συναισθηματικό κόσμο (Gottman, 2011). Η μελέτη της ΣΝ, καθώς και άλλων σημαντικών προσωπικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη μάθηση, όπως είναι τα κίνητρα, προσφέρει τα μέγιστα στην προσπάθεια για κατανόηση, ενεργοποίηση και

εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fishbach, Eyal, & Finkelstein, 2010. Marzano, 2003).

Κίνητρα μάθησης

Ορισμός και διασαφήσεις

Ως όρος τα κίνητρα (motivation), περιγράφουν την εσωτερική κατάσταση που χρησιμεύει στο να ενεργοποιεί ή να δραστηριοποιεί το άτομο και να κατευθύνει τη συμπεριφορά του (Brophy, 1998. Kleinginna & Kleinginna, 1981). Εναλλακτικός ορισμός παρουσιάζει το κίνητρο ως προσωπική επιθυμία του ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους (Weiner, 1992).

Τα κίνητρα αποτελούν σημαντικό παράγοντα της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει (Ley & Young, 1998), καθώς ωθούν το άτομο να αναπτύξει επιθυμητές συμπεριφορές και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η σημασία των κινήτρων είναι καίρια, αφού τα πάντα εκκινούν από την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών για εμπλοκή, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενεργοποιήσουν (Καραμπατζάκη, 2013).

Όσον αφορά το ενδιαφέρον για μάθηση πρόκειται για μία κινητήριο δύναμη ή προδιάθεση για συμμετοχή σε κάποιο έργο, εργασία ή ιδέα (Hidi & Renninger, 2006), ενώ όπως υποστήριξε ο Εσθονός νευροεπιστήμων Panksepp (2003), τα συναισθηματικά κυκλώματα του εγκεφάλου είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία κινήτρων στο άτομο, γεγονός που αποδεικνύει τη νευροβιολογική τους βάση.

Η σημαντικότητα των κινήτρων μάθησης διαφαίνεται ήδη από τα μέσα του περασμένου αιώνα με το έργο του Bruner (1960), *Η Διαδικασία της Εκπαίδευσης (The Process of Education)*, όπου τονίζει πως κάθε προσπάθεια για βελτίωση της εκπαίδευσης ξεκινά από τη μελέτη των κινήτρων. Η διερεύνηση όλων των συνιστωσών που επηρεάζουν

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

καθοριστικά την εκπαίδευση, όπως είναι τα κίνητρα κρίνεται αναγκαία καθώς οι επιδράσεις τους ενδέχεται να είναι άμεσες ή έμμεσες, μα πάντα σημαντικές και μεγάλης αξίας (Borkowski, 1992).

Πώς όμως τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση; Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει με διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, όπως διαπίστωσαν οι Pintrich, Marx & Boyle (1993), τα κίνητρα επηρεάζουν τις πιθανότητες που έχει το άτομο να ασχοληθεί έντονα ή απρόθυμα με μία δραστηριότητα. Επιπλέον, σύμφωνα με την Stipek (1998), τα κίνητρα είναι υπεύθυνα για την έναρξη ορισμένων δραστηριοτήτων και την επιμονή σε αυτές, ενώ παράλληλα κατευθύνουν το άτομο σε συγκεκριμένους στόχους (Eccles & Wigfield, 2002). Τέλος, είναι πιθανό άτομα με κίνητρα να δίνουν περισσότερη προσοχή σε ένα έργο, να το μελετήσουν και να γίνουν καλύτεροι σε αυτό αλλά και να βρίσκουν τον κατάλληλο τρόπο εκμάθησής του. Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους Elliott & Dweck (1988), τα κίνητρα επηρεάζουν τόσο τις στρατηγικές μάθησης όσο και τις υπόλοιπες γνωστικές διεργασίες που επιστρατεύει καθημερινά το άτομο.

Τα είδη των κινήτρων

Οι εσωτερικές αυτές παρωθήσεις που είναι υπεύθυνες για τις διάφορες συμπεριφορές του ατόμου ανά στόχο, χωρίζονται σύμφωνα με τους Ferreira, Cardoso, & Abrantes (2011) ως εξής: α) *φυσιολογικά κίνητρα* (πρωτογενή, έμφυτα, βασικά ή βιογενή), β) *κοινωνικά κίνητρα* (δευτερογενή, επίκτητα, εκμαθημένα ή κοινωνιογενή) και γ) *γνωστικά κίνητρα* (όπ. αναφ. στο Boruchovith & Bzuneck, 2001).

Τα φυσιολογικά κίνητρα είναι σύμφυτα με την ανθρώπινη φύση και με τη λειτουργία εξασφάλισης της ισορροπίας. Πρόκειται δηλαδή για ζωτικής σημασίας κίνητρα όπως ο ύπνος, ο πόνος, η πείνα κ.ά. Αντίθετα, τα κοινωνικά κίνητρα είναι επίκτητα και αναπτύσσονται βάσει της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (βλ. Bandura & Walters, 1963).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Για παράδειγμα οι Ferreira et al.(2011), αναφέρουν ως τέτοιου είδους κίνητρο την ανάγκη του ατόμου για κοινωνική αποδοχή και εκτίμηση από τους άλλους (όπ. αναφ. στο Boruchovith & Bzuneck, 2001). Τέλος, σχετικά με τα γνωστικά κίνητρα, φαίνεται πως αυτά αναπτύσσονται λόγω της περιέργειας και της εξερευνητικής τάσης του ατόμου και σχετίζονται με τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός και τις γνώσεις που αυτό απέκτησε κατά τη διαδικασία μάθησης στο δικό του κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (όπ. αναφ. στο Woolfolk, 2000).

Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώνεται σε έναν παλαιότερο διαχωρισμό που σχετίζεται με τη *θεωρία του αυτοπροσδιορισμού*, η οποία κατά τους Ryan & Deci (1985), περιγράφει την αναζήτηση νέων προκλήσεων και εμπειριών από το άτομο. Μελετώντας αυτή τη θεώρηση, οι Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers (2008), προτείνουν το διαχωρισμό των κινήτρων σε:

- *Εσωτερικά κίνητρα:* Πρόκειται για τα κίνητρα εκείνα που αναπτύσσονται όταν η εμπλοκή στο έργο γίνεται για προσωπικούς λόγους. Τα εσωτερικά κίνητρα γεννώνται δηλαδή, μέσα από συναισθήματα ευχαρίστησης που αναδύονται από τη σχετική δραστηριότητα. Τα άτομα που αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα, εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες είναι ευχάριστες για αυτά, έχοντας ως στόχο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Δε χρειάζονται εξωτερικές ανταμοιβές για να λειτουργήσουν.
- *Εξωτερικά κίνητρα:* Πρόκειται για ποικιλία συμπεριφορών που υιοθετούνται για διαφορετικούς λόγους. Έτσι, για παράδειγμα, εξωτερικά κίνητρα μπορεί να αποτελούν οι υλικές ανταμοιβές, ο έπαινος, η αναγνωρισιμότητα κ.ά. Σε αντίθεση με τα εσωτερικά κίνητρα τα εξωτερικά, ενισχύουν την αίσθηση του «εγώ» και την ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση (Ryan & Deci, 2000).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Ferreira et al. (2011), τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και επάρκεια (όπ. αναφ. από Σμυρναίου &

Κουτσίδου, 2014). Συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική πράξη, η αύξηση της αυτονομίας, της αίσθησης-αντίληψης δηλαδή ότι οι συμπεριφορές επιλέγονται ελεύθερα, συνεισφέρει στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων, καθώς δίνονται στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για αυτοκαθοδήγηση (Young, 2005). Το ίδιο συμβαίνει αποδεδειγμένα και κατά την εδραίωση της αντίληψης από πλευράς μαθητών ότι είναι αποτελεσματικοί στις εργασίες που κάνουν, αναπτύσσοντας το συναίσθημα της κατάκτησης της γνώσης.

Κατά τους Elliott et al. (2008), τα εσωτερικά ή ενδογενή κίνητρα αποτελούν μία κατάσταση ιδανική που ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική μάθηση χωρίς προβλήματα πειθαρχίας, αλλά σίγουρα αυτό δεν μπορεί να ισχύει για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Μεγάλο μέρος της μαθητικής κοινότητας χρειάζεται απτές ανταμοιβές, βραβεία, επαίνους, βαθμούς για να λειτουργήσει σε μία δραστηριότητα ή έργο. Εφόσον η ανταπόκριση στο έργο είναι ικανοποιητική, θεωρείται ότι οι μαθητές ανέπτυξαν εξωγενή κίνητρα και είναι προφανές πως πάντοτε υπάρχουν εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν τις προσπάθειες των μαθητών (Elliott et al, 2008).

Κύριο μέλημα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων είναι να δουν τους μαθητές να προβαίνουν σε αυτοκαθοδήγηση, να δείχνουν ενδιαφέρον για το αντικείμενο της μάθησής τους και να ικανοποιούνται μετά το τέλος οποιασδήποτε εργασίας, αυξάνοντας έτσι τα εσωτερικά τους κίνητρα (Elliott et al. 2008). Όπως είχαν διατυπώσει δεκαετίες πριν και οι Stipek, Salmon & Givven (1998), η δόμηση ενός ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος, συνδέεται με υψηλότερα μαθητικά κίνητρα και με την ενίσχυση της πνευματικής τους ανάπτυξης (όπ. αναφ. στο Ferreira et al., 2008).

Θεωρίες για τα κίνητρα μάθησης

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα των κινήτρων, λόγω της δυνατότητάς τους να επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης αλλά και τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης (Covington,

1992), έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες προσέγγισης τους. Οι θεωρίες για τα κίνητρα σύμφωνα με τους Elliott et al. (2008) βασίζονται στις θεωρήσεις μεγάλων αναπτυξιακών ψυχολόγων όπως ο Piaget και ο Erickson και θεωρητικών της μάθησης όπως ο Bandura κ.ά.

Αρχικά, οι θεωρητικοί των κινήτρων έστρεψαν την προσοχή τους στη μελέτη του φαινομένου υπό το πρίσμα των «φυσιολογικών» κινήτρων (φροϋδική θεώρηση περί κινήτρων), τη θεώρηση δηλαδή πως τα κίνητρα εδράζονται στο ασυνείδητο, παίρνουν μορφή και συγκεκριμενοποιούνται ως σκέψεις ή ιδέες προκαλώντας διαφορετικές συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα μεταβιβάζονται στο συνειδητό (Καραμπατζάκη, 2013).

Παράλληλα, θεωρίες όπως αυτές του Bandura (1986), έχουν δώσει έμφαση στην *αυτοαποτελεσματικότητα*, την πεποίθηση των ατόμων σχετικά με τις ικανότητές τους ως κινητήριο δύναμη, ενώ άλλες εμπλέκουν στη διαμόρφωση των κινήτρων τη φύση του διδασκόμενου υλικού, τη συμπεριφορά των καθηγητών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται το μάθημα, ώστε να εντείνει την περιέργεια των μαθητών, παραμένοντας πάντα στον ίδιο άξονα με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους (βλ. θεωρία του Keller, 1987).

Στην πορεία, λόγω της προσπάθειας για εφαρμογή της έρευνας στην εκπαίδευση, το ενδιαφέρον στράφηκε στις γνωστικές πτυχές των κινήτρων, εστιάζοντας στο αυτό-σύστημα (θεωρία αυτορρύθμισης, θεωρία αυτοπροσδιορισμού), αλλά και στην επίδραση του περιβάλλοντος στο σχηματισμό των κινήτρων (π.χ. θεωρία επίτευξης στόχων). Στη συνέχεια εξετάζονται οι σημαντικότερες από αυτές τις θεωρίες.

Θεωρία της αυτορρύθμισης.

Αρκετές θεωρίες για την ερμηνεία των κινήτρων στηρίζονται στην ιδέα της ανθρώπινης αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου- Ευκλείδη (2012), η

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

αυτορρύθμιση αναφέρεται σε κάθε προσωπική ενέργεια, από τα αντανακλαστικά μέχρι τις πιο περίπλοκες δράσεις, που συμβάλλουν στον καθορισμό των στόχων που θέτει το άτομο. Ως μηχανισμός, ωστόσο, διαφέρει από την αυτόματη επεξεργασία καθώς απαιτεί συγκέντρωση, προσοχή και συνεχή λήψη αποφάσεων, ενώ το σημαντικότερο στοιχείο της είναι ο έλεγχος που συνδέει το άτομο με το περιβάλλον του για την επίτευξη στόχων. Κατά την Κωσταρίδου- Ευκλείδη (2011), η αυτορρύθμιση ενεργοποιείται όταν ο άνθρωπος κληθεί να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις και χρειάζεται να προσαρμοστεί σε αυτές.

Παράλληλα, κατά τη διαδικασία της αυτορρύθμισης το άτομο κινητοποιείται και συντηρεί γνώσεις, συμπεριφορές αλλά και συναισθήματα, τα οποία είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη ενός στόχου (Zimmerman, 2002). Ο Whitman (1990), αναφέρει πως η διαδικασία της αυτορρύθμισης περιλαμβάνει τρεις επιμέρους φάσεις:

- Αυτοπαρατήρηση: Το άτομο παρατηρεί το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον και τον τρόπο που δρα μέσα σε αυτά
- Αυτοαξιολόγηση: Το άτομο αποφασίζει σχετικά με την αποδοχή της συμπεριφοράς
- Αυτοαντίδραση: Το άτομο διαχειρίζεται τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, ανάλογα με το αν κατέκτησε ή όχι το στόχο του (Whitman, 1990).

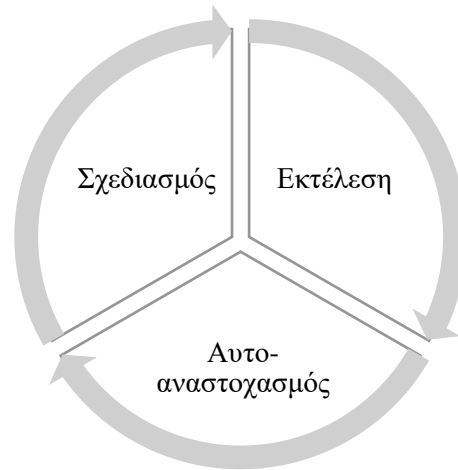
Όσον αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, πολλές είναι οι θεωρίες μάθησης που εντάσσουν την αυτορρύθμιση στη διαμόρφωση της μάθησης. Εφόσον το άτομο βρίσκεται σε θέση να έχει έλεγχο τόσο στη σκέψη όσο και στη συμπεριφορά του, η αυτορρύθμιση επιδρά ουσιαστικά στη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ η ικανότητα της να ελέγχει ορισμένες πτυχές των κινήτρων, καθορίζει σε κάποιο βαθμό και στα επιτεύγματα των μαθητών (Pintrich & DeGroot, 1990. Wolters, 2003). Έτσι, τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αυτορρύθμιση (Boekarts, 2010).

Οι Pintrich & DeGroot (1990), περιέγραψαν τη σχέση αυτή ως *αυτορρυθμιζόμενη μάθηση* (Self-Regulated Learning), μία δυναμική και δημιουργική διαδικασία, δηλαδή, που εμπεριέχει τον αρχικά καθορισμό στόχων από το μαθητή, ενώ στη συνέχεια ο ίδιος βρίσκεται σε θέση να παρακολουθεί, να ρυθμίζει και να ελέγχει τόσο τα κίνητρα όσο και τη συμπεριφορά για την επίτευξή τους (Pintrich, 2000. Zimmerman 2008).

Επιπροσθέτως, ο Pintrich (2004), ισχυρίστηκε πως όσο οι μαθητές διαμορφώνουν τα δικά τους νοήματα, θέτοντας στόχους και επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές για να τους υλοποιήσουν, σταματούν να είναι απλώς παθητικοί δέκτες των εξωτερικών πληροφοριών που δέχονται. Πλέον είναι ξεκάθαρο πως η παραδοσιακή διδασκαλία τείνει να αντικατασταθεί από την παροχή πρωτοβουλιών στο άτομο, με σκοπό τον προσανατολισμό στους δικούς του στόχους (Pintrich, 2004).

Αναλύοντας τον παραπάνω ορισμό, προκύπτει ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση συντελείται από δύο κύρια συστατικά: α) τα κίνητρα μάθησης και β) τις στρατηγικές μάθησης. Επομένως, σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή τα κίνητρα βρίσκονται ανάμεσα σε ορισμένες πτυχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που επιδέχονται ρύθμιση (Pintrich, 2000. Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2005).

Ο Zimmerman (1989,2000), προκειμένου να συνδέσει την αυτορρύθμιση με τα κίνητρα μάθησης πρότεινε ένα κυκλικό μοντέλο τριών φάσεων, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά, καθώς καθεμία φάση επηρεάζει την επόμενη. Ο Zimmerman μίλησε για α) τη φάση σχεδιασμού- προετοιμασίας (Forethought), β) τη φάση εκτέλεσης (Performance) και γ) τη φάση του αυτοστοχασμού (Self-reflection) (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Κυκλικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του Zimmerman (1989, 2000).

Λόγω της κυκλικότητας του μοντέλου, η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν η φάση του αυτοστοχασμού επηρεάσει τη φάση σχεδιασμού. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει την ανατροφοδότηση με σκοπό να προσπαθήσει εκ νέου για μάθηση (Zimmerman, 2000).

Οι τρεις φάσεις του μοντέλου του Zimmerman αναφέρονται αρχικά σε διαφορετικές γνωστικές ικανότητες που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Αρχικά στη φάση του σχεδιασμού, το άτομο προβαίνει στη γνωστική διεργασία της ανάλυσης έργου, που περιλαμβάνει τη στοχοθεσία και τις στρατηγικές σχεδιασμού. Έπειτα, κατά την υλοποίηση (εκτέλεση), ενεργοποιεί διεργασίες όπως ο αυτοέλεγχος που εμπεριέχει την αυτοδιδασκαλία και την επικέντρωση της προσοχής και η αυτοπαρατήρηση που εμπεριέχει τη μεταγνωστική παρακολούθηση και την αυτοκαταγραφή. Τέλος, σύμφωνα με τον Κολιάδη (2006), στη φάση του αυτοαναστοχασμού, το άτομο προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση, αξιολογώντας τη συμπεριφορά του και σε αυτοενίσχυση, επιβραβεύοντας τον εαυτό του ή επιπλήττοντας τον ύστερα από αποτυχία.

Πώς όμως συνδέονται τα κίνητρα με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση; Τα κίνητρα θεωρούνται από τους ερευνητές ως σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία,

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

καθώς επηρεάζουν την οργάνωση αυτών των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και κατ' επέκταση την επίδοσή τους (Boekaerts, 2001. Wigfield & Eccles, 2000).

Εν προκειμένω, τα μελετώμενα στην έρευνα κίνητρα μάθησης σχετίζονται με τρία συστατικά της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης: τις *προσδοκίες* (expectancy component), την *αξία του έργου* (value component) και τα *συναίσθηματα* (affect component). Επιπλέον, η Ames (1992), είχε τονίσει πως για να αντιληφθούμε καλύτερα τη φύση των κινήτρων, πρέπει να λάβουμε υπόψη και τους στόχους που υιοθετούν οι μαθητές όταν εμπλέκονται σε ακαδημαϊκά έργα.

Όσον αφορά τις προσδοκίες, επομένως, πρόκειται ουσιαστικά για την αίσθηση *αυτοαποτελεσματικότητας* (self-efficacy) που έχουν οι μαθητές, αν δηλαδή μπορούν να ανταπεξέλθουν ή όχι σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τους Pajares & Schunk (2001), η αυτοαποτελεσματικότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους να οργανώνονται και να εκτελούν τα έργα αυτά. Για παράδειγμα, έρευνες δείχνουν πως η αυτοαξιολόγηση των μαθητών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις φιλοδοξίες των στόχων τους. Επομένως, όπως ήδη είχε αναφερθεί από τον Pajares (1996), όσο πιο ισχυρές είναι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο μεγαλύτερες προσδοκίες υπάρχουν για υιοθέτηση απαιτητικών στόχων και επιμονή σε αυτούς, ενώ η ίδια η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να κινητοποιεί το άτομο και να το οδηγεί στην επιτυχία (Zimmerman, 2000).

Στη συνέχεια, η αξία έργου ως συστατικό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που σχετίζεται με τα κίνητρα, περιγράφει την αξία που δίνει ο μαθητής σε ένα γνωστικό έργο ή μία δραστηριότητα. Το πεδίο αυτό μπορεί να γίνει πιο σαφές λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα εσωτερικά, όσο και τα εξωτερικά κίνητρα που ενυπάρχουν ή υιοθετούνται από τους μαθητές και συνοψίζουν ουσιαστικά τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να ασχοληθούν με ένα έργο ή όχι (Pintrich & DeGroot, 1990).

Από τη θεώρηση αυτή, προκύπτει η *θεωρία των στόχων επίτευξης* (Achievement Goal Theory), η οποία τονίζει τη σπουδαιότητα των στόχων καθώς εκείνοι μπορούν να ρυθμίζουν αλλά και να προβλέπουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε οποιοδήποτε περιβάλλον επίτευξης. Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης υπάρχουν δύο διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων: α) στόχοι που συνδέονται με τη βελτίωση του εγώ (ego involvement) και β) στόχοι που συνδέονται με την πραγμάτωση του ακαδημαϊκού έργου (Task Performance) (Ames, 1992). Η Θεωρία των Στόχων Επίτευξης αναλύεται περαιτέρω στη συνέχεια, καθώς αποτελεί από μόνη της μία εκ των σημαντικότερων κοινωνιογνωστικών θεωριών στο χώρο των κινήτρων.

Τέλος, το άγχος εξέτασης ως συνιστώσα των κινήτρων που επαφίεται στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αναφέρεται στα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την εξέταση (affective component). Τα συναισθήματα αυτά, κατά τους Schutz & Davis (2000), επηρεάζουν την ενδεχόμενη επιτυχία των προσπαθειών ενός ατόμου. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχει διαπιστωθεί πως το άγχος είναι από τα συναισθήματα που σε λογικό επίπεδο λειτουργεί θετικά, σε μεγαλύτερα επίπεδα απορρυθμίζει το άτομο, μειώνοντας την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς του (Pintrich & DeGroot, 1990). Οι Pintrich & DeGroot (1990), αναφέρουν πως οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους, αν και χρησιμοποιούν καταλληλότερες γνωστικές στρατηγικές, τείνουν να δυσκολεύονται ως προς τη ρύθμιση της μάθησης και συχνά έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Θεωρία προσανατολισμού στόχων.

Η θεωρία προσανατολισμού των στόχων (goals orientation), όπως προαναφέρθηκε στη βάση της αυτορρύθμισης, ανήκει στις νεότερες κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες για τα κίνητρα. Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε από εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, ψυχολόγους των κινήτρων και αναπτυξιακούς ψυχολόγους που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη μάθηση και

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

τις επιδόσεις των μαθητών σε ακαδημαϊκά έργα σε σχολικό περιβάλλον (Bandura 1988,1997. Locke & Latham, 1990, 2002). Σύμφωνα με τον Pintrich (2003), προσανατολισμοί στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μία συμπεριφορά επίτευξης, ενώ όπως διατύπωσε αργότερα οι προσανατολισμοί στόχων αντικατοπτρίζουν τα κριτήρια με βάση τα οποία ο κάθε άνθρωπος κρίνει την επίδοσή του σε οποιοδήποτε έργο και την προσέγγιση ή μη του αρχικού στόχου του (Pintrich, 2000).

Αναλύοντας περαιτέρω τη θεωρία αυτή, διαπιστώνουμε πως η πλειοψηφία των ερευνών από θεωρητικούς που ασπάζονται την κοινωνιο-γνωστική αυτή θεωρία (Ames, 1992. Kaplan & Midgley, 1997. Pintrich, 2000) εξετάζει δύο διαφορετικούς τύπους στόχων που υιοθετούν τα άτομα στα διαφορετικά περιβάλλοντα επίτευξης (σχολείο, δραστηριότητες, εργασία): α) τους *προσανατολισμένους στη μάθηση* στόχους (mastery goals) και β) τους *προσανατολισμένους στην επίδοση* στόχους (performance goals).

Οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση (*προσανατολισμός στο έργο ή τη μάθηση, task or learning orientation*), περιγράφουν το ενδιαφέρον ενός ατόμου για μία δραστηριότητα στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση. Εν προκειμένω, ο στόχος αντιπροσωπεύει τη μέριμνα του ατόμου για ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων ή για ανάπτυξη της επάρκειας για την ολοκλήρωση ενός απαιτητικού έργου και την κατάκτηση βαθιάς γνώσης (Ames, 1992. Dweck & Leggett, 1988. Pintrich, 2000). Η αντίληψη για την ανάπτυξη αυτή είναι καθαρά υποκειμενική και αποτυπώνεται μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Shunk, Pintrich & Meece, 2010).

Αντίθετα, οι προσανατολισμένοι στην επίδοση στόχοι (*προσανατολισμός στην επίδοση, performance orientation*) περιγράφουν τους στόχους που θέτει το άτομο στην προσπάθεια επίδειξης της προσωπικής επάρκειας και σύγκρισης της προσωπικής ικανότητας σε αντιδιαστολή με τους άλλους, είτε κατά την προσπάθεια αποφυγής της αρνητικής κριτικής των άλλων εξαιτίας της χαμηλής επίδοσής του σ'έναν στόχο επίτευξης (Ames, 1992.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Pintrich, 2000). Οι προσανατολισμένοι στην επίδοση στόχοι επιπλέον, χωρίζονται σε *στόχους προσέγγισης της επίδοσης* και σε *στόχους αποφυγής της επίδοσης*. Κατά τους Elliott & Church (1997, 2006), οι πρώτοι επιστρατεύονται με σκοπό την επίδειξη επάρκειας από πλευράς μαθητών, ενώ οι δεύτεροι με σκοπό την αποφυγή επίδειξης ανεπάρκειας σε οποιοδήποτε γνωστικό ή μη έργο.

Πληθώρα ερευνών, αποδεικνύει πως πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τον προσανατολισμό των στόχων όπως ο προσανατολισμός των γονεϊκών στόχων. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Gonida, Kiosseoglou & Voulala (2007), οι στόχοι μάθησης προβλέπονταν από τους αντίστοιχους γονεϊκούς στόχους, στους οποίους οι τελευταίοι έδιναν έμφαση, ενώ σε άλλη έρευνα υποστηρίζεται πως η υιοθέτηση ενός προσανατολισμού όσον αφορά τους στόχους, εξαρτάται από τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τους στόχους των γονέων τους. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής θεωρεί ότι οι γονείς του στοχεύουν στη βελτίωση, υιοθετεί στόχους μάθησης, ενώ αν δε συμβαίνει αυτό, υιοθετεί στόχους επίδοσης (Gonida, Voulala & Kiosseoglou, 2009).

Επιπλέον ο προσανατολισμός των μαθητικών στόχων επηρεάζεται από τη δομή των στόχων όπως αυτή παρουσιάζεται στο μαθησιακό περιβάλλον. Όπως αναφέρει ο Wolters (2004), οι στόχοι επίτευξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις διδακτικές πρακτικές στα περιβάλλοντα μάθησης. Όταν για παράδειγμα στο σχολικό περιβάλλον υιοθετούνται στόχοι μάθησης μέσα από την παροχή εργασιών υψηλού επιπέδου που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, εκείνοι καλούνται να επιστρατεύσουν περισσότερες στρατηγικές μάθησης και έχουν ως εκ τούτου καλύτερες επιδόσεις (Pintrich, 2004). Επιπλέον, τέτοια περιβάλλοντα καλλιεργούν τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους οδηγούν σε μία πιο θετική στάση προς τη μάθηση (Pekrun, Elliot & Maier, 2006. Hulleman, Schrage, Bodmann & Harackiewicz, 2010).

Αντίθετα, περιβάλλοντα που προωθούν στόχους επίδοσης, είναι συνήθως αυτά που ενισχύουν τον ανταγωνισμό σε καθημερινή βάση και θέτουν τους μαθητές σε συνεχή κατάσταση ετοιμότητας μέσω συνεχών διαγωνισμάτων και σύντομων αξιολογήσεων. Όπως αναφέρεται από την Βάσιου (2014), σε τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα η μάθηση παρουσιάζεται ως ρουτίνα. Οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται να οπλίζουν τους μαθητές ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις δύσκολες καταστάσεις και να προθυμοποιούνται για την ανάληψη απαιτητικών εργασιών, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης ωθούν το άτομο σε παραίτηση μπροστά σε δυσκολίες και σε υιοθέτηση στόχων, οι οποίοι προσεγγίζονται με επιφανειακές στρατηγικές (π.χ. απομνημόνευση).

Κίνητρα μάθησης και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Όπως προκύπτει έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα συναισθήματα διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα μάθησης. Όλο και περισσότερες θεωρίες που προσεγγίζουν τα κίνητρα μάθησης, εμπεριέχουν τα συναισθήματα ως σημαντικό στοιχείο τους (Efklides & Petkaki, 2005). Έρευνες όπως αυτές των Schutz et al. (2002) και των Meyer & Turner (2006), επιβεβαιώνουν την επιρροή των κινήτρων στα συναισθήματα καθώς και την επιρροή των συναισθημάτων στα κίνητρα και τη γνώση.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Linnenbrink (2006), η γνώση, τα συναισθήματα και τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, χωρίς κανένα στοιχείο από τα τρία να είναι λιγότερο σημαντικό από τα άλλα. Ωστόσο, έρευνες όπως αυτή των Christie, Jordan, Troth & Lawrence (2007), ενισχύουν την άποψη πως τα κίνητρα μάθησης είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη ΣΝ, αλλά δεν είναι αναπόσπαστο μέρος της.

Πολλά είναι τα προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στη ΣΝ και τις δεξιότητές που καλλιεργούνται μέσω αυτής, ώστε να διευκολύνεται το άτομο στην ανάπτυξη κινήτρων

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

και στη γενικότερη κοινωνική του προσαρμογή (Beland, 2007). Συγκεκριμένα, προγράμματα στο εξωτερικό όπως το: «Collaborative for Social and Emotional Learning-CASEL», αλλά και αντίστοιχα προγράμματα στο εσωτερικό, όπως τα: «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα» (Χατζηχρήστου, 2011) και το «Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια» (Χατζηχρήστου, 2015), συνδράμουν στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από την αντίληψη, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και σε άλλες χρήσιμες δεξιότητες όπως η αυτεπίγνωση, η κοινωνική επίγνωση και οι ανθρώπινες σχέσεις.

Είναι προφανές, πως η αντιληπτή ΣΝ σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα, καθώς η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια ουσιαστικών κινήτρων στους μαθητές, διερευνά διαρκώς το ρόλο και την επιρροή που αυτή ασκεί η ΣΝ στον καθορισμό των στόχων και στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, ακόμα και σε υψηλά απαιτητικά περιβάλλοντα, όπως είναι το σχολείο (Schweinle, Turner & Meyer, 2008).

Ακαδημαϊκά συναισθήματα

Ορισμός και διασαφήσεις

Τα τελευταία χρόνια έντονο είναι το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα εκείνα που αναδύονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή εμπλοκή και επίδοση. Οι μαθητές βιώνουν ποικίλα συναισθήματα στη σχολική κοινότητα. Άλλοι ενθουσιάζονται με τη διαδικασία της μάθησης, άλλοι πλήττουν, κάποιοι νιώθουν υπερηφάνεια για τις επιτυχίες τους και κάποιοι ντροπή για την αποτυχία τους. Ο Pekrun (2002) όρισε αυτά τα συναισθήματα ως *ακαδημαϊκά συναισθήματα* τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση, την καθοδήγηση και την επίτευξη και επηρεάζουν όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας (Efklides & Volet, 2005).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Στο παρελθόν, οι Kleinginna & Kleinginna (1981), παρουσίασαν αυτού του είδους τα συναισθήματα ως πολύπλευρα φαινόμενα που περιλαμβάνουν σύνολα συντονισμένων ψυχολογικών διεργασιών, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικών, γνωστικών, φυσιολογικών, κινητικών και εκφραστικών στοιχείων.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012), το άγχος ενός μαθητή πριν από ένα διαγώνισμα ενδέχεται να περιλαμβάνει νευρικά και άβολα συναισθήματα (συναισθηματικό στοιχείο), ανησυχία σχετικά με την έκβαση των αποτελεσμάτων στο διαγώνισμα (γνωστικό στοιχείο), ταχυκαρδία και εφίδρωση (σωματικό στοιχείο), παρόρμηση για διαφυγή από την αγχογόνο κατάσταση (κινητικό) και μία αγχώδη έκφραση στο πρόσωπο (εκφραστικό στοιχείο).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως οι συναισθηματικές διαθέσεις (moods), έχουν χαμηλότερη ένταση από τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και διάφοροι ερευνητές τις κατατάσσουν σε διαφορετική κατηγορία από αυτά (βλ. Rosenberg, 1998). Διαφορετικά συναισθήματα και διαθέσεις συγκεντρώνονται γύρω από γενικότερες δομές *συναισθηματικότητας* (affect). Η συναισθηματικότητα διακρίνεται σε θετική, όταν συναπαρτίζεται από ποικίλες θετικές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. χαρά, υπερηφάνεια κ.ά.) και σε αρνητική, όταν συναπαρτίζεται από ποικίλες αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. θυμός, άγχος, σύγχυση) και έχει αποτελέσει ερευνητικό δίπολο ερευνητών που δεν ανέλυσαν περαιτέρω την κάθε μορφή συναισθηματικότητας σε διαθέσεις και συναισθήματα (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Η προέλευση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων είναι αμφισβητούμενη καθώς δε γνωρίζουμε τι ακριβώς είναι αυτό που τα πυροδοτεί. Τα πρώτα στοιχεία που πρέπει να εξεταστούν είναι οι εκτιμήσεις στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές αλλά και οι στόχοι επίτευξης που θέτουν (Weiner, 2007). Επιπλέον, για τον προσδιορισμό των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι μαθησιακές εργασίες αλλά και τα

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

κοινωνικά περιβάλλοντα που υπάγεται ο κάθε μαθητής (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, 2008).

Αρχικά, τα συναισθήματα που γεννώνται στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα σχετίζονται άμεσα με τις καθορισμένες από τον κάθε πολιτισμό απαιτήσεις, οι οποίες είναι πρόσφατο προϊόν του κάθε πολιτισμού (Pekrun & Linnenbrick-Garcia, 2012). Έτσι, το άτομο καλείται να προσαρμοστεί σε αυτές τις επιταγές, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την προσωπική του αυτονομία, μία διαδικασία που σαφώς καθοδηγείται από τις προσωπικές εκτιμήσεις. Ως εκ τούτου, οι γνωστικές εκτιμήσεις των μαθησιακών έργων, οι προσωπικές ικανότητες, η πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας και η αξία αυτών των αποτελεσμάτων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Οι πρώτες μελέτες που μελετούσαν τις μαθησιακές εκτιμήσεις, σχετίζονταν με τις δοκιμασίες άγχους. Για παράδειγμα, βασιζόμενοι στο μοντέλο του άγχους των Lazarus & Folkman (1984), ένας μαθητής μπορεί να βιώσει έντονο άγχος όταν οι αρχικές του εκτιμήσεις δείχνουν ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα είναι πιθανή, και όταν οι δευτερεύουσες εκτιμήσεις του εκτιμήσεις δείχνουν ότι η απειλή αυτή δεν είναι απόλυτα ελέγξιμη. Αρκετές έρευνες όπως επιβεβαιώνουν τη θεωρία αυτή, καθώς τα πορίσματά τους δείχνουν ότι το άγχος κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων σχετίζεται έντονα με την έλλειψη ελέγχου κατά τη διαδικασία (Zeidner, 1998. Pekrun et al., 2004).

Όσον αφορά τις αποδόσεις της επιτυχίας ή αποτυχίας ενός ατόμου, σύμφωνα με τη *θεωρία των αποδόσεων* του Weiner (Attributional Theory, 1985, 2012), συνιστούν κυρίαρχα συστατικά των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Το συναίσθημα της υπερηφάνειας, για παράδειγμα, προκύπτει από την απόδοση της επιτυχίας σε εσωτερικές αιτίες όπως η ικανότητα ή η προσπάθεια, ενώ η ντροπή φαίνεται να προκύπτει από την αποτυχία που αποδίδεται σε εσωτερικές αιτίες που είναι μη ελέγξιμες (έλλειψη ικανότητας κ.ά.) (Weiner, 2007).

Παράλληλα, προς ενίσχυση της παραπάνω θεώρησης, ο Pekrun (2006), προσθέτει μέσω της έρευνάς του, τη *θεωρία ελέγχου-αξίας* των συναισθημάτων επίτευξης, όπου επισημαίνει ότι τα συναισθήματα επίτευξης προκαλούνται όταν το άτομο αισθανθεί ότι έχει ή δεν έχει τον έλεγχο των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που είναι υποκειμενικά σημαντικά, υποδεικνύοντας πώς τόσο ο έλεγχος όσο και η αξία αποτελούν κεντρικούς παράγοντες αυτών των συναισθημάτων.

Διαφορετικοί συνδυασμοί ελέγχου και αξίας μας δίνουν κάθε φορά διαφορετικά συναισθήματα επίτευξης. Για παράδειγμα εάν μία μαθήτρια πιστεύει ότι έχει την ικανότητα για να τα πάρει καλό βαθμό σε ένα σημαντικό διαγώνισμα, είναι πιθανό να αισθανθεί χαρούμενη στην προοπτική ενός τέτοιου αποτελέσματος. Εναλλακτικά, αν πιστεύει ότι δε μπορεί να εμποδίσει την αποτυχία, ενδέχεται να βιώσει απελπισία (Pekrun, 2006).

Τέλος, τα συναισθήματα ενδέχεται να μη ρυθμίζονται από συνειδητές εκτιμήσεις καταστάσεων. Ορισμένες φορές, όπως διατύπωσε ο Reisenzein (2001), όταν τα ακαδημαϊκά έργα επαναλαμβάνονται, οι εκτιμήσεις και η εμφάνιση των συναισθημάτων γίνεται πλέον αυτοματοποιημένα, καθώς δεν υφίσταται πλέον καμία συνειδητή ρύθμιση των συναισθημάτων ή έστω καμία γνωστική ρύθμιση. Έτσι, τα συναισθηματικά σχήματα που εδραιώνονται λόγω καθημερινότητας, η αντίληψη της κατάστασης και το συναίσθημα συνδέονται απευθείας κατά τρόπο ώστε οι αντιλήψεις να εξάγουν κατευθείαν συναισθήματα (π.χ. η απλή μυρωδιά ενός εργαστηρίου προκαλεί χαρά). Όταν αλλάζει η κατάσταση ή γίνεται προσπάθεια για αλλαγή των συναισθημάτων, τότε οι εκτιμήσεις επανέρχονται στο προσκήνιο (όπ. αναφ. από Pekrun & Linnebrick, 2012).

Πώς όμως επηρεάζουν οι στόχοι επίτευξης τα ακαδημαϊκά συναισθήματα; Τόσο οι στόχοι όσο και οι προσανατολισμοί που σχετίζονται με την επίτευξη, αποτελούν το μέσο με το οποίο τα άτομα ερμηνεύουν και αντιδρούν στα περιβάλλοντα επίτευξης. Η σχέση τους με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα είναι καίριας σημασίας καθώς εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τη

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

μαθησιακή εμπλοκή. Αυτό συμβαίνει διότι διαφορετικοί στόχοι και προσανατολισμοί επικεντρώνονται σε διαφορετικές όψεις των δραστηριοτήτων, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο διαφορετικές εκτιμήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun (2006), υποδηλώνεται ότι, π.χ. οι στόχοι μάθησης (mastery goals), δίνουν έμφαση στην ελεγχσιμότητα και στη θετική αξία της δραστηριότητας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα εμφάνισης θετικών συναισθημάτων όπως η χαρά της μάθησης, και μειώνοντας συναισθήματα, όπως η πλήξη. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης (performance goals), επικεντρώνονται στην αίσθηση αποτυχίας ή επιτυχίας που βιώνει το άτομο κατά τη λήψη ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, καθώς και στη σημασία της ανατροφοδότησης που οδηγεί άλλοτε σε θετικά και άλλοτε σε αρνητικά συναισθήματα (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002).

Παράλληλα, αναφορικά με τη φύση των καθηκόντων, φαίνεται πως ανάλογα με τη δυσκολία της δραστηριότητας επηρεάζεται σημαντικά η αντιλαμβανόμενη αίσθηση ελέγχου, ενώ οι απαιτήσεις της δραστηριότητας σε συνδυασμό με τη συμμετοχή στο έργο φαίνεται να επενεργεί στην υποκειμενική αξία που δίνει το άτομο στη δραστηριότητα (βλ. Pekrun et al., 2010). Έτσι αν οι απαιτήσεις στο έργο είναι πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές, το άτομο ενδέχεται να βιώνει συναισθήματα όπως πλήξη και απελπισία. Σημαντική παράμετρος σχετικά με τη φύση των δραστηριοτήτων αποτελεί και ο ενθουσιασμός που επιδεικνύει ο εκάστοτε διδάσκων κατά την παρουσίαση μία δραστηριότητας (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009).

Τέλος, όσον αφορά τα κοινωνικά περιβάλλοντα, φαίνεται πως οι προσδοκίες που θεωρούν οι μαθητές ότι έχουν από εκείνους οι σημαντικοί άλλοι και η επίκριση σαν ανατροφοδότηση σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις σχετίζονται με την παρουσία άγχους κατά την εξέταση (Pekrun, 1992). Αντίθετα, μετα-ανάλυση ερευνών σχετικά με τους λόγους

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

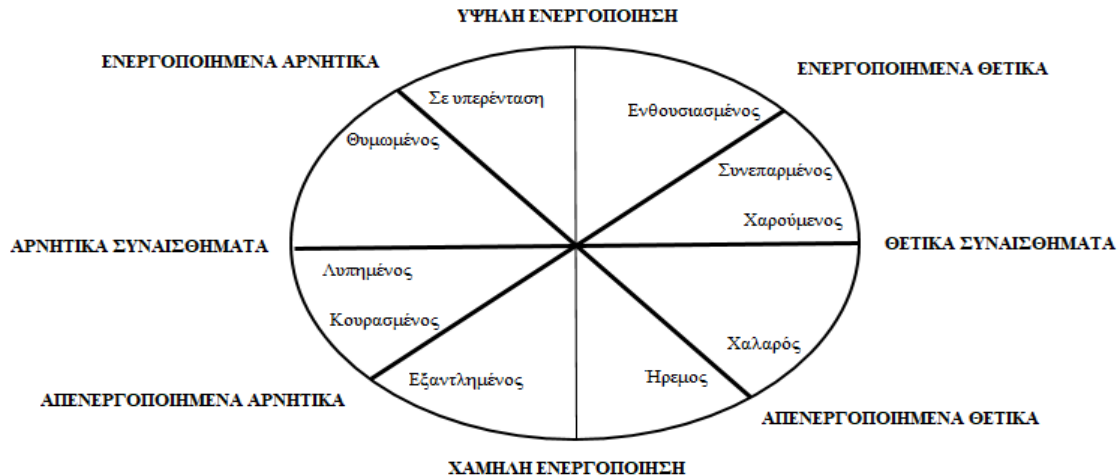
που πυροδοτούν το άγχος (βλ. Hembree, 1988), έδειξε πως σε οργανωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου οι γονείς και διδάσκαλοι στηρίζουν τους μαθητές, ενώ επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους, οι πιθανότητες για εμφάνιση άγχους κατά την εξέταση μειώνονται στο ελάχιστο.

Διακρίσεις Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων

Η διάκριση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων γίνεται, σύμφωνα με τους Pekrun & Linnenbrick-Garcia (2012), βάσει δύο μεγάλων διαστάσεων: α) του σθένους και β) της ενεργοποίησης. Όσον αφορά το σθένος, θετικές καταστάσεις όπως η απόλαυση και η ευτυχία μπορούν να διαχωριστούν από τις αρνητικές-δυσάρεστες καταστάσεις όπως ο θυμός, το άγχος ή η πλήξη. Σχετικά με την ενεργοποίηση, καταστάσεις ενδέχεται να είναι φυσικά ενεργοποιητικές (π.χ. ο ενθουσιασμός), ενώ άλλες να είναι απενεργοποιητικές (π.χ. η χαλάρωση).

Επιπλέον, αυτές οι δύο διαστάσεις τέμνονται κάθετα διευκολύνοντας την οργάνωση των συναισθημάτων σε ένα δισδιάστατο χώρο, όπου είναι ευκολότερη η κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων σύμφωνα με το βαθμό αρνητικού-θετικού σθένους αλλά και την ενεργοποίηση-απενεργοποίηση. Σύμφωνα με τον Pekrun (2006), μέσω της διάκρισης αυτής προκύπτει ένα τετραπλό σχήμα που περιλαμβάνει τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες συναισθημάτων και διαθέσεων: Θετικά ενεργοποιητικά (π.χ. απόλαυση, ελπίδα, υπερηφάνεια), θετικά απενεργοποιητικά (π.χ. ανακούφιση, χαλάρωση), αρνητικά ενεργοποιητικά (π.χ. θυμός, άγχος, ντροπή) και αρνητικά απενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. απελπισία, πλήξη) (βλ. Σχήμα 3).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ



Σχήμα 3. Μοντέλο συναισθηματικής περιπλοκής (προσαρμόστηκε με την άδεια των Barrett & Russell, 1998 και εκδόθηκε από την Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύνδεσμο, όπ.ανάφ. στο Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Επιπλέον, πέρα από το σθένος και την ενεργοποίηση των συναισθημάτων, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και βάσει του αντικειμένου στο οποίο επικεντρώνεται το άτομο που τα βιώνει (Pekrun, 2006), κάτι το οποίο είναι σημαντικό για να ερμηνεύσουμε τις ψυχολογικές διαστάσεις των συναισθημάτων αυτών. Η ερμηνεία αυτή γίνεται μέσω της διερεύνησης διαφορετικών ομάδων συναισθημάτων και διαθέσεων, που επικεντρώνονται σε διαφορετικά σημεία, όπως τα παρακάτω:

- *Γενικές και ειδικές διαθέσεις:* Οι διαθέσεις μπορούν να περιγραφούν ως απλά θετικές (ευχάριστες) ή αρνητικές (δυσάρεστες), ή να κατηγοριοποιηθούν ποιοτικά ως διαθέσεις που επιφέρουν χαρά, θυμό ή φόβο. Αν και οι διαθέσεις δεν δένουν απευθείας με τα ακαδημαϊκά έργα, μπορούν ωστόσο να διαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται ακαδημαϊκά.
- *Συναισθήματα επίτευξης:* Τα συναισθήματα αυτά χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: αυτά που σχετίζονται με τις δραστηριότητες (activity-related emotions), όπως ευχαρίστηση

και πλήξη κατά τη διάρκεια της μάθησης και αυτά που σχετίζονται με τα αποτελέσματα αυτών (outcome-related emotions), όπως ελπίδα και υπερηφάνεια σε περίπτωση επιτυχίας ή αντίστοιχα άγχος, απελπισία και ντροπή σε περίπτωση αποτυχίας (Rekrun, 2006).

- *Επιστημικά συναισθήματα:* Τα συναισθήματα αυτού του είδους προκαλούνται από τη γνωστική ποιότητα των πληροφοριών που προκύπτουν από τη δραστηριότητα αλλά και την επεξεργασία αυτών των πληροφοριών. Για παράδειγμα, η *γνωστική ασυμφωνία*¹ ενεργοποιεί τα μεταγνωστικά συναισθήματα όπως το ενδιαφέρον, η έκπληξη και η περιέργεια σε διαφορετικές καταστάσεις (Carruthers, 2017).
- *Θεματικά συναισθήματα:* Αυτού του είδους τα συναισθήματα ενεργοποιούνται από τα περιεχόμενα που καλύπτονται από το υλικό μάθησης. Για παράδειγμα θεματικό συναίσθημα είναι το συναίσθημα συμπάθειας για τη μοίρα του πρωταγωνιστή ενός μυθιστορήματος ή τα συναισθήματα που προκαλούνται για τους πολιτικούς ενός έθνους, στο μάθημα της πολιτικής ιστορίας. Σύμφωνα με τον Ainley (2007), τα θεματικά συναισθήματα δεν είναι τόσο σημαντικά όσο τα συναισθήματα επίτευξης και τα επιστημικά, ωστόσο επηρεάζουν το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση των μαθητών.
- *Κοινωνικά συναισθήματα:* Η ύπαρξη τους επιβεβαιώνεται από τη θεώρηση πως η μάθηση συντελείται σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι στόχοι, τα περιεχόμενα αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης είναι κοινωνικά κατασκευασμένα. Σύμφωνα με τον Weiner (2007), τέτοιου είδους συναισθήματα περιλαμβάνουν κοινωνικά συναισθήματα επίτευξης όπως θαυμασμό, ζήλεια, περιφρόνηση ή ενσυναίσθηση

¹ Γνωστική ασυμφωνία (Festinger, 1957): Το άτομο έχει την τάση να μειώνει την ασυμφωνία που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ δύο γνωστικών στοιχείων αντίθετων μεταξύ τους.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

καθώς και συναισθήματα άσχετα με την επίτευξη, όπως η αγάπη ή το μίσος στη συνδιαλλαγή με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.

Η πλειοψηφία των ερευνών μελετά τα συναισθήματα επίτευξης ως τα πιο ενδεικτικά από τα συναισθήματα που συνοδεύουν το άτομο κατά την εμπλοκή στη δραστηριότητα (Huang, 2011. Peixoto et al, 2015, Pekrun et al., 2007, κ.ά.). Μέσα από την κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων για τα συναισθήματα επίτευξης όπως το «The Achievement Emotion Questionnaire» (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011) αλλά και άλλες παραλλαγές του που αφορούν στοχευμένες μαθησιακές περιοχές όπως το «The Achievement Emotion Questionnaire- Mathematics», είναι πλέον δυνατό να εξετάσει κανείς την ποικιλία συναισθημάτων που προκύπτουν πέρα από το άγχος που έχει μελετηθεί αρκετά στο παρελθόν.

Σύμφωνα με τους Spangler, Pekrun, Kramer & Hoffman (2002), τα συναισθήματα που μελετώνται πλέον, όπως η σύγχυση, η πλήξη, η ντροπή, η υπερηφάνεια, η ανακούφιση κ.ά είναι εξίσου σημαντικά και μέσα από τη μελέτη τους στα διαφορετικά ακαδημαϊκά συμφραζόμενα γίνεται πιο εύκολα κατανοητή η διαδικασία της διδασκαλίας, η κινητοποίηση των μαθητών και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Schutz & Lanehart, 2002).

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Αυτορρύθμιση

Η σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τη διαδικασία της αυτορρύθμισης φαίνεται να είναι καίριας σημασίας. Είναι μάλιστα ένας από τους τομείς που κατά τους Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002), είναι άμεσα συνυφασμένοι με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα όπως επίσης συμβαίνει και με τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης, τις γνωστικές πηγές και την ακαδημαϊκή επίτευξη.

Η αυτορρύθμιση στη διαδικασία της μάθησης κατά τους Pekrun et al. (2002), προβλέπει σχεδιασμό, έλεγχο και εκτίμηση της προσωπικής μάθησης και για να συμβεί αυτό

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

χρησιμοποιεί προσαρμοστικές στρατηγικές για την πρόοδο. Επιπλέον, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, όπως προαναφέρθηκε, απαιτεί γνωστική ευελιξία (Zimmerman, 1989, 2000), οπότε εικάζεται ότι επηρεάζεται από τα θετικά συναισθήματα, ενώ αντίστοιχα τα αρνητικά συναισθήματα ενισχύουν την εξωτερική καθοδήγηση.

Η διάσταση μεταξύ αντιλαμβανόμενης αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και εξωτερικής καθοδήγησης μπορεί να μετρηθεί μέσα από κλίμακες (βλ. Titz, 2001), που αναδύουν τους στόχους, τις στρατηγικές μάθησης, τον έλεγχο και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων. Σε σχετική έρευνα οι Pekrun et al. (2002), ανέδειξαν πως οι υψηλά αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, ενώ οι εξωτερικά κινητοποιημένοι βιώνουν περισσότερα αρνητικά (π.χ. άγχος, θυμός, απογοήτευση).

Στον αντίποδα, σύγχρονες έρευνες μελετούν τη συναισθηματική ρύθμιση ως παράγοντα που επιδρά στην επιτυχημένη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίτευξη. Για παράδειγμα οι Oram, Ryan, Rogers & Heath (2016), σε έρευνα τους σχετικά με το ρόλο της συναισθηματικής ρύθμισης των εφήβων ως προς τις πεποιθήσεις τους για ακαδημαϊκή επιτυχία, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με υψηλότερη συναισθηματική ρύθμιση είχαν καλύτερη άποψη για τις σχολικές επιδόσεις τους και θετικότερη στάση προς το σχολείο σε σχέση με τους χαμηλά συναισθηματικά ρυθμισμένους μαθητές.

Για ποιους λόγους, όμως, η συναισθηματική ρύθμιση σχετίζεται σημαντικά με τις ακαδημαϊκές λειτουργίες; Ο Blair (2002), σε έρευνά του για τη σχέση συναισθηματικότητας και σχολικής ετοιμότητας σε μικρές ηλικίες, διαπίστωσε ότι η ανεπαρκής συναισθηματική ρύθμιση δεν επιτρέπει στο μαθητή να χρησιμοποιήσει υψηλού επιπέδου γνωστικές στρατηγικές, και ως εκ τούτου αδυνατεί να διαχειριστεί επαρκώς τα ακαδημαϊκά καθήκοντα, ενώ άλλοι (βλ. Masten et al., 2005), υποστηρίζουν πως η συναισθηματική ρύθμιση, εφόσον έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου στην τάξη, συνδράμει και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Επιπλέον, έχουν κατασκευαστεί εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής ρύθμισης, όπως το Academic Emotion Regulation Questionnaire (AERQ - Burić, Sorić & Penezić, 2016), που μέσα από αυτοαναφορές σε 8 κλίμακες, δίνεται ένα τελικό σκορ σχετικά με τις διαφορετικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που υιοθετούν οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο.

Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Σχολική Εμπλοκή

Σύμφωνα με τους Kahu, Stephens, Leach & Zepke (2013), η μελέτη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε συνδυασμό με τη σχολική εμπλοκή είναι πολύ σημαντική καθώς και τα δύο αυτά συστατικά συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών στην εκπαίδευση. Για την ακρίβεια, οι Pekrun & Linnenbrink (2012) υποστήριξαν πως η σχολική εμπλοκή είναι αυτή που ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και της μάθησης και πρέπει να δοθεί έμφαση στην καθεμία από τις πέντε διαφορετικές εκφάνσεις της.

Αρχικά, η *γνωστική εμπλοκή* σχετίζεται άμεσα με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, καθώς τα συναισθήματα καταναλώνουν γνωστικές πηγές κατά την επικέντρωση του ατόμου στα επιλεγμένα αντικείμενα, κάτι που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (βλ. Zeidner, 1998). Είναι απόλυτα κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς πως τα συναισθήματα, όπως το άγχος, αναδύουν ανησυχίες (π.χ. φόβος ανησυχίας) και άσχετες με τη δραστηριότητα σκέψεις που αποσπών την προσοχή από τη δραστηριότητα. Βέβαια, μεταγενέστερες έρευνες, όπως αυτή των Meinhardt & Pekrun (2003), έδειξαν πως ακόμα και τα θετικά συναισθήματα ενδέχεται να επηρεάσουν την εστίαση στο έργο.

Όσον αφορά την *εμπλοκή κινητοποίησης*, αν και δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, φαίνεται πως συνδράμει στη διαμόρφωση άλλων μορφών εμπλοκής όπως η γνωστική ή η συμπεριφορική (Pekrun & Linnebrink, 2012). Στην εκπαιδευτική έρευνα, τα συναισθήματα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή κινητοποίησης, καθώς είναι άμεσα συνυφασμένα με τους στόχους επίτευξης (βλ. μοντέλο Linnenbrink & Pintrich, 2002). Φέρνοντας ως

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

παράδειγμα τους στόχους μάθησης, φαίνεται πως μαθητές που βιώνουν ευχάριστα συναισθήματα, ενδέχεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στην υιοθέτηση τέτοιων στόχων, ενώ αντίστοιχα αυτοί που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, έχουν λιγότερες πιθανότητες.

Όσον αφορά την *συμπεριφορική εμπλοκή*, οι Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), ανέφεραν πως αυτού του είδους η εμπλοκή περιλαμβάνει την προσοχή, τη συμμετοχή και την προσπάθεια στις διαφορετικές δραστηριότητες, και αντιπροσωπεύει το βαθμό δέσμευσης στη δραστηριότητα καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται καθημερινά μεταξύ των μαθητών και των περιβαλλόντων μάθησης. Σύμφωνα με τον Pintrich (2000), αυτού του είδους η εμπλοκή περιγράφει την ποσότητα και όχι την ποιότητα συμμετοχής στα μαθησιακά δρώμενα. Μελέτες εξετάζουν το διαφορετικό βαθμό κινητοποίησης ανάλογα με το είδος των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που εγείρονται. Για παράδειγμα, έρευνες όπως αυτές των Efklides & Petkaki (2005) και Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry (2007), καταλήγουν στο συμπέρασμα πως θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. χαρά μάθησης) σχετίζονται θετικά με την προσπάθεια, ενώ τα αρνητικά απενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. απελπισία, πλήξη), σχετίζονται αρνητικά με την προσπάθεια (βλ. Pekrun, 2010).

Επιπροσθέτως, η *γνωστικο-συμπεριφορική εμπλοκή*, αποτελεί διακριτό τύπο εμπλοκής καθώς περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η επίλυση προβλημάτων και η επιστράτευση στρατηγικών και μεταστρατηγικών μάθησης, διαδικασίες δηλαδή που υποκινούνται σκόπιμα από τους μαθητές (Pekrun & Linnenbrink, 2012). Γενικά, φαίνεται πως οι θετικές διαθέσεις ενισχύουν τους ευέλικτους, δημιουργικούς και ολιστικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων (Frederickson, 2001), ενώ αντίθετα οι αρνητικές προάγουν τρόπους επίλυσης προσανατολισμένους στη λεπτομέρεια και την αναλυτική σκέψη (Clore & Huntsinger, 2009).

Τέλος, η *κοινωνικό-συμπεριφορική εμπλοκή*, σύμφωνα με τους Fredricks et al. (2004), εκτιμά το βαθμό εμπλοκής των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, την τάση τους δηλαδή να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να ακούν τους άλλους με σεβασμό. Η μορφή

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

αυτή εμπλοκής διαφοροποιείται από τη συναισθηματική, καθώς επικεντρώνεται περισσότερο στα ακαδημαϊκά συναισθήματα σε σχέση με τις δραστηριότητες μάθησης αλλά και στην αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα, η οποία απαρτίζεται από συνομηλίκους και καθηγητές στο σχολικό πλαίσιο. Οι Fong-Lam, Chen, Zhang & Liang (2015) σε έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με ισχυρότερη αίσθηση του «ανήκειν» βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα (ενεργοποιητικά και απενεργοποιητικά) και λιγότερα αρνητικά, τα οποία συνδράμουν σε μεγάλο βαθμό στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Σε κάθε περίπτωση, η σχολική εμπλοκή σε οποιαδήποτε μορφή της, βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας γιατί παρουσιάζει ένα πιθανό αντίδοτο στην αποκλίνουσα ακαδημαϊκή κινητοποίηση αλλά και επίτευξη (Fredricks et al.2004). Επιπλέον, κλίμακες όπως η Behavioral- Emotional- Cognitive School Engagement Scale (Li & Lerner, 2013), αποδεικνύουν πως η σχολική εμπλοκή ενέχει τις δικές της δυναμικές, όπου η συμπεριφορά, τα συναισθήματα και οι γνωστικές διεργασίες επηρεάζονται μεταξύ τους και ενδυναμώνονται μεμονωμένα (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

Σχέση κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκών συναισθημάτων

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση κινήτρων μάθησης- ακαδημαϊκών συναισθημάτων έχουν μελετήσει τη σχέση της κινητοποίησης με τα συναισθήματα επίτευξης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Pekrun (2002): «τα συναισθήματα μπορούν να ενεργοποιήσουν, να διατηρήσουν ή και να μειώσουν τα κίνητρα μάθησης αλλά και τις σχετικές διεργασίες». Αντιστρόφως, μελετώντας κανείς τους διαφορετικούς στόχους επίτευξης των μαθητών, ίσως οδηγηθεί εύκολα σε συμπεράσματα για τα αναδυόμενα συναισθήματα στο σχολικό πλαίσιο (Pekrun et al., 2006).

Επιπλέον, όπως παρατήρησαν σε έρευνά τους σε φοιτητικό πληθυσμό οι Olafson & Ferraro (2001), τα άτομα τείνουν να αντιδρούν ταχύτερα σε ερεθίσματα (π.χ. δραστηριότητες

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

με φορτισμένες συναισθηματικά λέξεις), που είναι σύμφωνα με το παρόν συναίσθημά τους. Για παράδειγμα, άτομα με θετική διάθεση κινητοποιούνται ταχύτερα όταν παρουσιάζονται ευχάριστα ερεθίσματα σε δραστηριότητες, σε σχέση με άτομα που έχουν αρνητική διάθεση.

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και συναισθήματα όπως ο θυμός, το άγχος ή ντροπή, όταν επιστρατεύονται κατά τη δραστηριότητα, αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών, προκειμένου να διαχειριστούν επαρκώς δυσάρεστες καταστάσεις, όπως η αποτυχία (βλ. Pekrun & Hoffman, 1999). Συμπερασματικά, η κινητοποίηση φαίνεται να ενισχύεται όταν τα άτομα βιώνουν θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα (π.χ. χαρά της μάθησης), ενώ υπονομεύεται με την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων (απελπισία, πλήξη κ.ά.) (Pekrun et al. 2002).

Έχοντας, λοιπόν, ήδη παρουσιάσει τις σημαντικότερες παραμέτρους των τριών κύριων μελετώμενων συνιστωσών της μάθησης (ΣΝ, κίνητρα και ακαδημαϊκά συναισθήματα), προέκυψε η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη των μεταξύ τους σχέσεων, ενώ έγινε μία σοβαρή προσπάθεια για εξέταση των επικείμενων αλλαγών στις τρεις αυτές μεταβλητές κατά την κρίσιμη περίοδο της εφηβείας.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν: α) οι πιθανές σχέσεις μεταξύ της ΣΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας και των κινήτρων μάθησης, β) οι πιθανές σχέσεις μεταξύ των κινήτρων μάθησης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και γ) οι πιθανές σχέσεις μεταξύ της ΣΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Επιπροσθέτως, θα διερευνηθεί εάν ορισμένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, επίδοση, οικογενειακή κατάσταση), επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την αντιληπτή ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Η παρούσα έρευνα θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική έρευνα προσφέροντας εμπειρικά στοιχεία για τη σύζευξη των τριών ψυχολογικών παραγόντων, που αν και έχουν εξεταστεί σε διάφορους συνδυασμούς στο παρελθόν (ΣΝ- κίνητρα, κίνητρα-συναίσθημα), περιορίζονται συνήθως στις μικρότερες ηλικίες και σε πληθυσμούς με ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζονται οι τρεις αυτές σημαντικές διαστάσεις σε Έλληνες εφήβους, ηλικίας 12-15 ετών, κατοίκους αστικών περιοχών. Δεν εντοπίστηκαν σχετικές έρευνες που να προσεγγίζουν την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών μέσα από αυτό το τριπλό πρίσμα, ούτε στην Ελλάδα αλλά ούτε και στο εξωτερικό. Ιδιαίτερα, πρέπει να σημειωθεί ότι ο τομέας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων έχει αρχίσει να διερευνάται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, δίνοντας σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που αισθάνονται οι μαθητές σε όλες τις εκφάνσεις της μάθησης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη ΣΝ και τα κίνητρα μάθησης σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη ΣΝ και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών;
- Πώς επηρεάζονται η ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών Γυμνασίου, ανάλογα με την ηλικία, την επίδοση και την οικογενειακή τους κατάσταση;
- Αποτελεί η ΣΝ προβλεπτικό παράγοντα για τα κίνητρα και τα συναισθήματα στη μάθηση;

Μέθοδος

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το μελετώμενο θέμα, προέκυψαν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση. Σε αυτό το σημείο σημαντικός κρίθηκε ο σχεδιασμός μίας ποσοτικής έρευνας, προκειμένου α) να ελεγχθούν αντικειμενικά οι σχετικές υποθέσεις και β) να γίνουν κάποιες προβλέψεις- εκτιμήσεις, όπου είναι εφικτό (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή μίας ποσοτικής έρευνας είναι: η συμμετοχή μεγάλου αντιπροσωπευτικού δείγματος, ώστε να υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, η συλλογή των δεδομένων μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά και η ανωνυμία των συμμετεχόντων προς αποφυγή της μεροληψίας του ερευνητή (Παρασκευόπουλος, 1993). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, τα ποσοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσα από τρία ερωτηματολόγια. Με τη χρήση ενός τελικού συγκεντρωτικού ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια μπόρεσε να συλλέξει πολυπληθείς ειλικρινείς απαντήσεις σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, χωρίς να επιβάλλει την παρουσία της στους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δομημένες, σαφείς και σύντομες ερωτήσεις, οπότε η διαδικασία δεν ήταν ιδιαίτερα επιβαρυντική. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε πρόσφορο μέσο συλλογής δεδομένων για μορφές συμπεριφοράς που δεν ήταν εύκολο να παρατηρηθούν, όπως το συναίσθημα ή το κίνητρο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός που συμμετείχε στην έρευνα ήταν μαθητές Γυμνασίου από τρεις διαφορετικές περιοχές της Αττικής (Δήμοι Παλλήνης, Μελισίων & Αιγάλεω) κατά το σχολικό έτος 2016-2017, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η πρόσβαση στις σχολικές μονάδες για τη διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατόπιν συστάσεως από φιλικά και συγγενικά πρόσωπα στη διεύθυνση του κάθε σχολείου. Η σύσταση των τάξεων, όπου μοιράστηκαν τα

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ερωτηματολόγια ήταν τυχαία, ενώ μία τάξη από κάθε σχολείο συμμετείχε στην έρευνα κατόπιν κλήρωσης από το Διευθυντή του κάθε σχολείου. Το δείγμα, παρόλα αυτά θεωρείται συμπτωματικό, καθώς δεν τηρήθηκε εξαρχής η αρχή της τυχαίας δειγματοληψίας, λόγω της αδυναμίας εύρεσης Γυμνασίων για εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα. Ωστόσο, τηρήθηκε απόλυτη ανωνυμία στους συμμετέχοντες, ώστε να αναλυθούν και να σχολιαστούν αντικειμενικά τα συλλεχθέντα ποσοτικά δεδομένα.

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι προέρχονταν από τρία σχολεία της Αττικής και συγκριμένα από ένα Γυμνάσιο στην Παλλήνη, ένα στα Μελίσσια και ένα στο Αιγάλεω. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 204 – δείγμα αρκετά μεγάλο ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό- , μεταξύ των οποίων τα 97 ήταν αγόρια (47,5%) και τα 107 κορίτσια (52,5%). Από το σύνολο των 204 μαθητών οι 48 ήταν Α' Γυμνασίου (23,5%), οι 67 ήταν Β' Γυμνασίου (32,8%) και οι 89 ήταν Γ' Γυμνασίου (43,6%). Από το σύνολο των μαθητών, το 97% ήταν ελληνικής καταγωγής, ενώ αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση δήλωσαν πως έχουν έναν αδερφό/αδερφή (56,4%), και ανήκουν σε τετραμελείς οικογένειες (79%). Επιπλέον, όσον αφορά το μορφωτικό-επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δήλωσαν πως οι γονείς τους είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Πανεπιστημίων/Ανώτερων Σχολών (σύνολο 75%), που είτε εργάζονται ως δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι (52,5%), είτε ασχολούνται με τεχνικά επαγγέλματα (10,3%).

Ερευνητικά εργαλεία

Συναισθηματική Νοημοσύνη. Για τη μέτρηση της ΣΝ χρησιμοποιήθηκε η ελληνική σύντομη εκδοχή του Ερωτηματολογίου που αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εφήβων ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, TEIQue-ASF, Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για εφήβους 13-17 ετών και αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Η σύντομη αυτή μορφή (TEIQue- ASF) εμπεριέχει 2 ενδεικτικές προτάσεις για καθεμία από τις 15 εκφάνσεις της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, όπως προκύπτουν από την αρχική μορφή του TEIQue (Cooper & Petrides, 2010).

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο διακρίνονται τέσσερις παράγοντες (Αυτοέλεγχος, Ευεξία, Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα) (Petrides, 2009). Ο παράγοντας *Αυτοέλεγχος* (self-control) (ερωτ. 4, 19, 7, 22, 15, 30) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις εσωτερικές ορμές και επιθυμίες αλλά και τις εξωτερικές προκλήσεις. Παραδείγματα ερωτήσεων που σχετίζονται με τον παράγοντα αυτόν είναι: «Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.», «Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.», «Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.» κ.ά. Ακόμη, ο παράγοντας *Ευεξία* (well-being) (ερωτ. 5, 20, 9, 24, 12, 27) αναφέρεται στη γενική αίσθηση ευεξίας που πηγάζει από τα κατορθώματα του παρελθόντος και τις προσδοκίες του μέλλοντος και υπολογίζεται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.», «Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.» κ.ά. Επιπλέον, ο Petrides (2009) περιγράφει τη *Συναισθηματικότητα* (emotionality) (ερωτ. 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13, 28) ως την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να αναπτύσσει στενές σχέσεις με «σημαντικούς άλλους», η οποία προσμετράται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.», «Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερη σχέση με τους γονείς μου.» κ.ά. Τέλος, η

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Κοινωνικότητα (sociability) (ερωτ. 6, 21, 10, 25, 11, 26), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για κοινωνική διάδραση και υπολογίζεται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.», «Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω κι αν έχω δίκαιο.» κ.ά. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο TEIQue έχει δομηθεί ως δείκτης επίδοσης της ΣΝ, επομένως δεν γίνεται περαιτέρω ανάλυση σε επίπεδο επιμέρους διαστάσεων, όπως περιγράφησαν παραπάνω.

Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια 7βαθμης κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Διαφωνώ κάπως, 4 = Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ κάπως, 6 = Συμφωνώ κάπως και 7 = Συμφωνώ απόλυτα) και οι επιδόσεις κυμαίνονται μεταξύ 1 και 7 με θεωρητικό μέσο όρο 3,5. Στη συνέχεια, αθροίζονται όλες οι απαντήσεις από τις 30 ερωτήσεις. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη πριν τη βαθμολόγηση ότι ορισμένες προτάσεις παίρνουν αντίστροφες τιμές. Αυτές οι προτάσεις είναι οι: 16, 2, 18, 4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28, 14 και κατά τη στατιστική επεξεργασία στο SPSS 24 αθροίζονται αντίστροφα. Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, αυτή γίνεται με κριτήριο το μέσο όρο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, καθώς το ερωτηματολόγιο δομείται με αυτοαναφορές. Η φύση του σκορ (χαμηλό, ψηλό) καθορίζεται από το δείγμα.

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α για το TEIQue- ASF είναι 0,81, ο οποίος είναι αρκετά ικανοποιητικός και δηλώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στον εν λόγω ελληνικό πληθυσμό.

Κίνητρα Μάθησης. Χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς που αξιολογεί τα κίνητρα μάθησης των εφήβων (Motivation Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ), όπως παρουσιάστηκε στο άρθρο των Pintrich & DeGroot (1990). Η αρχική του μορφή αποτελείται από 2 κλίμακες αυτοαναφοράς, που μετρούν τις

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά: α) με τα κίνητρα μάθησης και β) με το βαθμό χρήσης στρατηγικών μάθησης μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τους Pintrich & De Groot (1990), τα δύο αυτά στοιχεία απαρτίζουν την αυτορρύθμιση.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα «Κινήτρων Μάθησης», καθώς έπρεπε να δοθεί βάση σε αυτή ως μια από τις μεταβλητές της έρευνας. Βάσει της ανάλυσης παραγόντων προκύπτουν στην κλίμακα αυτή, τρεις επιμέρους παράγοντες: η αυτοαποτελεσματικότητα, η εσωτερική αξία και το άγχος εξέτασης. Η πρώτη υποκλίμακα (παράγοντας) περιλαμβάνει 9 προτάσεις (ερ. 2, 6, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19), οι οποίες σχετίζονται με τη μέτρηση της *αυτοαποτελεσματικότητας* (self- efficacy) των μαθητών, κατά πόσο δηλαδή οι μαθητές πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στην τάξη. Ενδεικτικά, ερωτήσεις που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών είναι: «Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω το μάθημα στην τάξη.», «Περιμένω ότι θα τα πάω πολύ καλά στο σχολείο.», «Ξέρω ότι θα καταφέρω να μάθω όλα όσα χρειάζονται για το σχολείο.» κ.ά.

Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει 9 προτάσεις (ερ. 1, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 21), οι οποίες αναφέρονται στην αξία που δίνουν οι μαθητές στο σχολείο και στις αντιλήψεις τους για τη χρησιμότητά του. Η προσδιδόμενη *αξία έργου* (value component) υπολογίζεται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στην τάξη.», «Νομίζω πως οτιδήποτε μαθαίνω στο σχολείο είναι χρήσιμο για μένα.» κ.ά. Τέλος, η τρίτη υποκλίμακα, που αφορά το *άγχος εξέτασης* (test anxiety), αποτελείται από 4 προτάσεις (ερ. 3, 12, 20, 22). Ενδεικτικές ερωτήσεις για τον υπολογισμό του άγχους εξέτασης είναι: «Είμαι ανήσυχος/η και αναστατώνομαι κάθε φορά που γράφω διαγώνισμα.», «Στα διαγώνισμα πάντα σκέφτομαι πόσο χάλια τα πηγαίνω.» κ.ά. Οι επόμενες δύο υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τη χρήση γνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών αντίστοιχα, όπως προαναφέρθηκε, δε χρησιμοποιήθηκαν.

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 7βαθμης κλίμακας Likert όπου 1 = Καθόλου, 2 = Ελάχιστα, 3 = Λίγο, 4 = Μερικές Φορές, 5 = Αρκετά, 6 = Πολύ, 7 = Πάρα πολύ. Στην συνέχεια γίνεται η βαθμολόγηση του τεστ, αθροίζοντας τις τιμές για κάθε απάντηση ανά συμμετέχοντα. Στην παρούσα έρευνα, η βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και του μέσου όρου του δείγματος, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν έχει σταθμιστεί στα ελληνικά. Τέλος, ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι αρκετά ικανοποιητικός (Cronbach $\alpha = 0,86$), γεγονός που υποδεικνύει ότι το εργαλείο μέτρησης προσαρμόζεται επαρκώς στην ελληνική πραγματικότητα.

Ακαδημαϊκά συναισθήματα. Για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε ένα τμήμα του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς των Peixoto, Mata, Monteiro & Sanches (2015) «The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-adolescent Students» (AEQ- Pre- Adolescents), που καταγράφει τα συναισθήματα επίτευξης των μαθητών σε διάφορες ακαδημαϊκές καταστάσεις. Η αρχική έρευνα των Peixoto et al. (2015), στόχευε στην προσαρμογή και επικύρωση του παρόντος ερωτηματολογίου ως μέσο για την εκτίμηση των συναισθημάτων επίτευξης των προεφήβων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και κατά τη διάρκεια των διαγωνισμάτων στα Μαθηματικά (Peixoto et al., 2015). Οι Peixoto et al. (2015) αναφέρονται σε αρκετά διαφορετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα κατά τις διαφορετικές ακαδημαϊκές συνθήκες που μελετούν.

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου των Peixoto et al. (2015) για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, βασίστηκε σε αντίστοιχη ελληνική προσαρμογή του εργαλείου από τις Δημητροπούλου & Φιλιππάτου (2016), οι οποίες μελέτησαν την επίδραση ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και το γραπτό λόγο στη

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

σχολική ηλικία. Εν προκειμένω, για τη διερεύνηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στη μαθησιακή διαδικασία του Γυμνασίου, απομονώθηκαν και μεταφράστηκαν δύο μόνο ερευνητικές συνθήκες (τάξη- διαγώνισμα), χωρίς να υπάρχει κάποια διευκρίνιση για το είδος των μαθημάτων ή της δραστηριότητας.

Από την ανάλυση παραγόντων, προέκυψαν πέντε παράγοντες για τα συναισθήματα στην τάξη: *Πλήξη* (boredom) (ερ. 2, 4, 8 και 13), που διαμορφώθηκε μέσα από ερωτήσεις όπως: «Βαριέμαι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.» κ.ά., *θυμός* (anger) (ερ. 5, 10, 12), που προέκυψε από ερωτήσεις όπως: «Νιώθω θυμό να με κυριεύει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.», «Όσο σκέφτομαι όλα αυτά τα άχρηστα πράγματα που πρέπει να μάθω, εκνευρίζομαι.», αλλά και ο παράγοντας *άγχος* (anxiety) (ερ. 7, 11, 14), μέσα από ερωτήσεις όπως: «Νιώθω νευρικός/ή στα μαθήματα.» κ.ά. Επιπλέον, προέκυψαν οι παράγοντες της *ευχαρίστησης* (enjoyment) (ερ. 1, 6), μέσα από ερωτήσεις όπως: «Μου αρέσει να παρακολουθώ τα μαθήματα.» κ.ά. αλλά και της *υπερηφάνειας* (pride) (ερ. 3, 9), από ερωτήσεις όπως: «Είμαι περήφανος/η που είμαι σε θέση να συμβαδίζω με την ύλη των μαθημάτων.» και «Είμαι περήφανος/η για τη συμμετοχή μου στα μαθήματα».

Επιπλέον, η δεύτερη ανάλυση παραγόντων ανέδειξε τέσσερις παράγοντες σχετικούς με τα συναισθήματα κατά το διαγώνισμα: την *απελπισία* (ερ. 18, 21, 23), που φανερώνεται μέσα από ερωτήσεις όπως: «Κατά τη διάρκεια των τεστ αισθάνομαι ότι θα τα παρατήσω.» κ.ά., αλλά και το *άγχος* (ερ. 17, 19, 20), που γίνεται αντιληπτό μέσα από ερωτήσεις όπως: «Είμαι πολύ νευρικός/η κατά τη διάρκεια των τεστ.» και «Νιώθω πανικό- νευρικότητα και φόβο όταν ξεκινήσω ένα τεστ.». Τέλος, προέκυψαν οι παράγοντες της *ευχαρίστησης* (enjoyment) (ερ. 15, 22, 24), από ερωτήσεις όπως: «Μου αρέσει να γράφω τεστ.», «Για μένα τα τεστ είναι μία πρόκληση που είναι ευχάριστη.», αλλά και της *υπερηφάνειας* (pride) (ερ. 16), από την ερώτηση: «Κατά τη διάρκεια των τεστ αισθάνομαι περήφανος/η για τις γνώσεις μου.».

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 5βαθμης κλίμακας Likert, όπου οι μαθητές δήλωναν: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ κάπως, 3 = Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ κάπως και 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Η βαθμολόγηση γινόταν αθροιστικά και ανάλογα με τις επιδόσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις, οι μαθητές συγκέντρωναν κατά τις δηλώσεις τους, πιο θετικά ή πιο αρνητικά συναισθήματα επίτευξης στις δύο ερευνητικές συνθήκες. Οι ερωτήσεις συσχετίζονται μεταξύ τους με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,73$, ο οποίος διασφαλίζει ικανοποιητικά την προσαρμογή του εργαλείου στη σχετική έρευνα.

Διαδικασία

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τρία Γυμνάσια της Αττικής και συγκεκριμένα των περιοχών Αιγάλεω, Μελίτσια και Παλλήνη. Για τη συμμετοχή στην έρευνα, παραδόθηκε σχετική επιστολή στους διευθυντές των σχολείων, όπου αναγράφονταν οι σκοποί της έρευνας και ζητούνταν, παράλληλα, η σύμφωνη γνώμη τους για τη διανομή των ερωτηματολογίων. Η συγκατάθεση ήρθε σύντομα και από τους τρεις διευθυντές και στη συνέχεια προγραμματίστηκε η συνάντηση με τα τμήματα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τα ερωτηματολόγια στην τελική τους μορφή διανεμήθηκαν γύρω στα μέσα του Μαΐου, όπου στη σχολική κοινότητα επικρατούσε ο αναβρασμός των επικείμενων ενδοσχολικών εξετάσεων, με αποτέλεσμα να δοθεί σχετική άδεια για χορήγηση μόνο σε μία τάξη από κάθε σχολείο. Εν προκειμένω, έπειτα από κλήρωση, στο πρώτο σχολείο μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στην Α΄ Γυμνασίου, στο δεύτερο στη Β΄ και στο τρίτο στη Γ΄ Γυμνασίου.

Προτού μοιραστούν, ωστόσο, τα ερωτηματολόγια, ήταν σημαντικό να δοθούν διευκρινίσεις στους μαθητές σχετικά με τη φύση της έρευνας και τις μελετώμενες

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

μεταβλητές. Έπειτα από συζήτηση, συμφώνησαν και οι ίδιοι πως με τη συμμετοχή τους θα συνέβαλαν τόσο στην προαγωγή της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, όσο και στην προσπάθεια για μελλοντική εφαρμογή της σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές στο σύνολο τους έδειξαν ενθουσιασμό και ήταν αρκετά συνεργάσιμοι, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διαρκούσε περίπου είκοσι λεπτά και για τα τρία ερωτηματολόγια (TEI Que-ASF, MSLQ, AEQ). Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης, γινόταν η υπενθύμιση να μην αφήσουν κενά σε κάποια από τις ερωτήσεις. Λίγο πριν παραδώσουν το συνολικό ερωτηματολόγιο, ήλεγχαν για τελευταία φορά τις απαντήσεις τους.

Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης και ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των 204 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ορίστηκαν συντομογραφικά οι συμμετέχοντες αλλά και όλες οι μεταβλητές της έρευνας, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν στατιστικές αναλύσεις, με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, έκδοση 24. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο περιγραφικής αλλά και επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να απαντηθούν όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής για τις ποιοτικές μεταβλητές δόθηκαν πίνακες συχνοτήτων, ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές δόθηκε συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο κεντρικής διασποράς. Τα ερωτήματα της έρευνας απαντώνται σταδιακά μέσω της επαγωγικής στατιστικής. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r για να ελεγχθεί η συµµεταβολή των κύριων μεταβλητών σε ζεύγη: ΣΝ- κίνητρα μάθησης, κίνητρα μάθησης- ακαδημαϊκά συναισθήματα και ΣΝ- ακαδημαϊκά συναισθήματα.

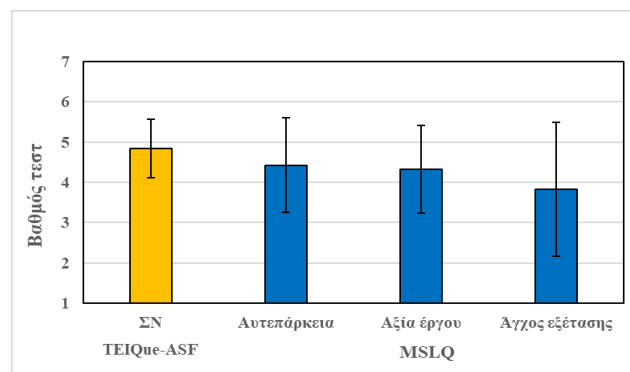
ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Στη συνέχεια, για τον έλεγχο της ομοιογένειας των απαντήσεων των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και των ομάδων με διαφορετικές σχολικές επιδόσεις, πραγματοποιήθηκαν ANOVA με διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων του δείγματος. Τελος, μέσω t-τεστ ελέγχθηκε εάν υπήρχε ομοιογένεια στις απαντήσεις παιδιών παντρεμένων-διαζευγμένων γονέων, ως προς τις τρεις διαφορετικές μεταβλητές. Για τη διαπίστωση του εάν η ΣΝ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Βηματικής Παλινδρόμησης (Stepwise Regression), με συντελεστή προσδιορισμού R^2 , με τιμές που κυμαίνονται από 0 (καθόλου εφαρμογή) έως 1 (τέλεια εφαρμογή). Εξαρτημένες μεταβλητές αποτέλεσαν τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και ανεξάρτητη μεταβλητή η ΣΝ.

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Δείκτες

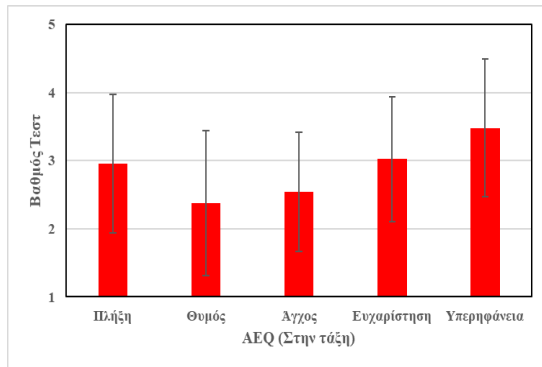
Οι συνολικές επιδόσεις των μαθητών στα τρία ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας (TEIQue- ASF, MSLQ, AEQ) διαφαίνονται στα γραφήματα 1, 2 και 3 που ακολουθούν. Όσον αφορά το TEIQue- ASF για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε εφήβους, δόθηκε για τους συμμετέχοντες ένα συνολικό σκορ, χωρίς περαιτέρω διάκριση σε παράγοντες, καθώς οι κατασκευαστές του εργαλείου υποστηρίζουν πως η εξαγωγή σκορ παραγόντων «τείνει να είναι λιγότερο αξιόπιστη» (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).



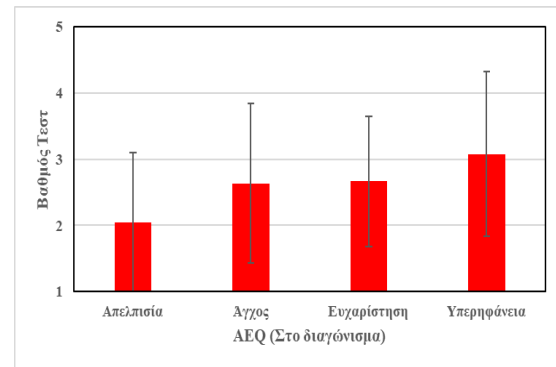
Γράφημα 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη ΣΝ και τα κίνητρα μάθησης (N = 204)

Όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 1, μέσω του TEIQue- ASF αντλούμε τις πληροφορίες πως οι απαντήσεις των μαθητών σε 7βαθμη κλίμακα Likert είχαν M.O. = 4,84 και T.A. = 0,78. Αντίστοιχα, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο κινήτρων μάθησης MSLQ εξετάστηκαν μεμονωμένα οι παράγοντες: αυτοαποτελεσματικότητα (αυτεπάρκεια) (M.O. = 4,42, T.A. = 1,16), αξία έργου (M.O. = 4,31, T.A. = 1,09) και άγχος εξέτασης (M.O. = 3,83, T.A. = 1,65).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ



Γράφημα 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη.



Γράφημα 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στο διαγώνισμα.

Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται οι Μ.Ο. των απαντήσεων των συμμετεχόντων ($N = 204$), όπως αυτοί υπολογίστηκαν σε 5βαθμη κλίμακα Likert, καθώς και οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις. Για την ακρίβεια προέκυψαν για τα επιμέρους ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη: πλήξη (Μ.Ο. = 2,95, Τ.Α. = 1,02), θυμός (Μ.Ο. = 2,38, Τ.Α. = 1,06), άγχος (Μ.Ο. = 2,53, Τ.Α. = 0,87), ευχαρίστηση (Μ.Ο. = 3,02, Τ.Α. = 0,91) και υπερηφάνεια (Μ.Ο. = 3,48, Τ.Α. = 1,01).

Αντίστοιχα, από το γράφημα 3 αντλούμε τις ίδιες πληροφορίες για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα κατά το διαγώνισμα, όπως περιγράφησαν από το σύνολο των μαθητών ($N = 204$). Έτσι, προέκυψε για: απελπισία (Μ.Ο. = 2,04, Τ.Α. = 1,05), άγχος (Μ.Ο. = 2,63, Τ.Α. = 1,20), ευχαρίστηση (Μ.Ο. = 2,66, Τ.Α. = 0,98) και υπερηφάνεια (Μ.Ο. = 3,07, Τ.Α. = 1,24). Στη συνέχεια, συνοψίζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων TEIQue- ASF, MSLQ και AEQ (βλ. Πίνακα 1).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 1

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των ερωτηματολογίων TEIQue- ASF, MSLQ και AEQ (N = 204)

	#Προτ.	alpha	M.O.	T.A.
Συναισθηματική Νοημοσύνη	30	.81	4,84	0,71
Κίνητρα Μάθησης				
Αυτοαποτελεσματικότητα	9	.89	4,42	1,16
Αξία Έργου	9	.85	4,31	1,09
Άγχος εξέτασης	4	.85	3,83	1,65
Ακαδημαϊκά συναισθήματα (τάξη)				
Πλήξη	4	.82	2,95	1,02
Θυμός	3	.70	2,38	1,06
Άγχος	3	.31	2,53	0,87
Ευχαρίστηση	2	.57	3,02	0,91
Υπερηφάνεια	2	.74	3,48	1,01
Ακαδημαϊκά συναισθήματα (διαγώνισμα)				
Απελπισία	3	.76	2,04	1,05
Άγχος	3	.80	2,63	1,20
Ευχαρίστηση	3	.65	2,66	0,98
Υπερηφάνεια	1	-	3,07	1,24

Σημείωση: Η κλίμακα βαθμολόγησης του TEIQue- ASF κυμαίνεται από 1=«Διαφωνώ απόλυτα» έως 7 =«Συμφωνώ απόλυτα», του MSLQ από 1=«Καθόλου» έως 7= «Πάρα Πολύ» και του AEQ από 1=«Διαφωνώ απόλυτα» έως 5=«Συμφωνώ απόλυτα».

Έλεγχος Υποθέσεων**Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης- κινήτρων μάθησης.**

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και κινήτρων μάθησης, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r . Η σύγκριση της ΣΝ γίνεται ξεχωριστά με τους τρεις παράγοντες των κινήτρων μάθησης (αυτοαποτελεσματικότητα, αξία έργου, άγχος εξέτασης), προκειμένου να ελεγχθούν οι επιμέρους συσχετίσεις.

Πίνακας 2

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των Υποκλιμακών των Κινήτρων Μάθησης του Ερευνητικού Εργαλείου MSLQ

Παράγοντας	1.	2.	3.	4.
1. Συναισθηματική Νοημοσύνη	–			
2. Αυτοαποτελεσματικότητα	0,42**	–		
3. Αξία έργου	0,32**	0,64**	–	
4. Άγχος εξέτασης	-0,34**	-0,22**	-0,00	–

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Από τον πίνακα 2 διακρίνουμε πως όσον αφορά τη συνάφεια ΣΝ- αυτοαποτελεσματικότητας και τη συνάφεια ΣΝ- αξίας έργου, οι δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί. Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,32 έως 0,42. Δηλαδή, όσο πιο θετική είναι η αντιληπτή ΣΝ, τόσο πιο θετικά θα τείνουν να αξιολογούνται και οι δύο εκφάνσεις των κινήτρων μάθησης. Επιπλέον, παρατηρείται δείκτης αρνητικής κατεύθυνσης στη συσχέτιση ΣΝ και άγχους εξέτασης ($r = -0,34$), υποδηλώνοντας πως όσο πιο αυξημένη είναι η αίσθηση της ΣΝ στους μαθητές, τόσο λιγότερο τείνουν να

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

εμφανίζουν άγχος κατά την εξέταση. Ωστόσο, το μέγεθος των παραπάνω θετικών και αρνητικών συσχετίσεων κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (βλ. Πίν. 2).

Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης- ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρούνται δείκτες αρνητικής κατεύθυνσης μεταξύ της ΣΝ και των συναισθημάτων της πλήξης, του θυμού και του άγχους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (στην τάξη), οι οποίοι κυμαίνονται από -0,22 έως -0,39 και είναι στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 1%. Φαίνεται πως, όσο πιο αυξημένη είναι η αντιληπτή ΣΝ, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να βιώσουν οι μαθητές αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παράλληλα, θετικός δείκτης συσχέτισης παρατηρήθηκε ανάμεσα στη ΣΝ και την υπερηφάνεια που βιώνουν οι μαθητές εντός τάξης ($r = 0,26$).

Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος σημείωσε χαμηλό θετικό δείκτη ($r = 0,17$), ο οποίος είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 5%.

Πίνακας 3

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων

Παράγοντας	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. ΣΝ	–									
2. Πλήξη (Τ)	-0,22**	–								
3. Θυμός (Τ)	-0,39**	0,56**	–							
4. Άγχος (Τ)	-0,34**	0,32**	0,51**	–						
5. Ευχαρίστηση (Τ)	0,17*	-0,46**	-0,32**	-0,08	–					
6. Υπερηφάνεια (Τ)	0,26**	-0,46**	-0,41**	-0,21**	0,50**	–				
7. Απελπισία (Δ)	-0,38**	0,34**	0,56**	0,57**	-0,05	-0,20**	–			
8. Άγχος (Δ)	-0,31**	0,14	0,31**	0,44**	0,03	-0,02	0,64**	–		
9. Ευχαρίστηση (Δ)	0,22**	-0,23**	-0,21**	-0,12	0,47**	0,41**	-0,27**	-0,21**	–	
10. Υπερηφάνεια (Δ)	0,15*	-0,25**	-0,21**	-0,18**	0,46**	0,36**	-0,18*	-0,08	0,58**	–

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Αναφορικά με τη συσχέτιση της ΣΝ και των συναισθημάτων κατά το διαγώνισμα, παρατηρήθηκαν δείκτες αρνητικής κατεύθυνσης (από -0,31 έως -0,38) μεταξύ ΣΝ και αρνητικών συναισθημάτων (απελπισία, άγχος), οι οποίοι είναι στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 1%, ενώ παρατηρήθηκαν χαμηλοί δείκτες θετικής κατεύθυνσης (από 0,15 έως 0,22) μεταξύ ΣΝ και θετικών συναισθημάτων (υπερηφάνεια, ευχαρίστηση), που ήταν στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 5% και 1% αντίστοιχα. Επομένως, η υψηλή αντιληπτή ΣΝ, ενδέχεται να σχετίζεται με την απουσία αρνητικών συναισθημάτων και την ανάδυση θετικών συναισθημάτων κατά το διαγώνισμα.

Συσχέτιση κινήτρων μάθησης- ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Το τρίτο κατά σειρά ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσα από τις συσχετίσεις των τριών παραγόντων κινήτρων μάθησης (αυτοαποτελεσματικότητα, αξία έργου και άγχος εξέτασης) με τα διαφορετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα που προκύπτουν στις δυο συνθήκες διερεύνησης (στην τάξη, στην εξέταση).

Σχετικά με την πρώτη παράμετρο των κινήτρων, την αυτοαποτελεσματικότητα, βλέπουμε πως συσχετίζεται αρνητικά με τρία από τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη (πλήξη, θυμός, άγχος). Οι δείκτες κυμαίνονται από -0,29 έως -0,37 και είναι στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 1%. Αντίστοιχα αρνητικός δείκτης συσχέτισης υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και το συναίσθημα της απελπισίας που βιώνεται κατά την εξέταση ($r = -0,31$). Συνεπώς, όσο πιο θετικά αξιολογείται η αυτοαποτελεσματικότητα από τους μαθητές, τόσο τα αρνητικά συναισθήματα τους στις δύο συνθήκες φαίνεται να περιορίζονται.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Επιπλέον, δείκτες με θετική κατεύθυνση παρατηρήθηκαν μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των θετικών συναισθημάτων της ευχαρίστησης και της υπερηφάνειας που βιώνονται στην τάξη ($r = 0,49$, $r = 0,57$), αλλά και στο διαγώνισμα ($r = 0,51$, $r = 0,50$). Από το υψηλό μέγεθος των συσχετίσεων, φαίνεται πως η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων σχετίζεται σημαντικά με την αντίστοιχη θετική αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τις ικανότητές τους. Τέλος, η τιμή για τη συνάφεια της αυτοαποτελεσματικότητας και του συναισθήματος του άγχους κατά την εξέταση, κρίνεται αμελητέα (βλ. Πίν. 4).

Παράλληλα, ελέγχθηκε η συσχέτιση της αξίας έργου, ως παραμέτρος των κινήτρων μάθησης, με τα διάφορα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Αρνητικοί δείκτες συσχέτισης παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην αξία έργου και την πλήξη αλλά και το θυμό στην τάξη. Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από $-0,41$ έως $-0,47$ και ήταν στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Ακόμη, χαμηλός αρνητικός δείκτης παρατηρήθηκε ανάμεσα στην αξία έργου και στο άγχος στην τάξη αλλά και στην απελπισία κατά το διαγώνισμα, οι οποίοι είναι στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 5% (βλ. Πίν. 4). Όπως φαίνεται, η προσδιδόμενη αξία στο έργο, τείνει να περιορίζει τα αρνητικά συναισθήματα στις δύο συνθήκες, αν και το μέγεθος των συσχετίσεων κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο.

Αντιθέτως, παρατηρήθηκαν θετικοί δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στην αξία έργου και τα θετικά συναισθήματα στην τάξη (ευχαρίστηση, υπερηφάνεια), οι οποίοι κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα ($r > 0,5$) και είναι στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 1%. Τα αντίστοιχα συναισθήματα κατά το διαγώνισμα συσχετίζονται θετικά με την αξία έργου, με μέτριο συντελεστή συσχέτισης ($r = 0,45$ και $r = 0,43$). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως όσο περισσότερη αξία προσδίδουν οι μαθητές στο έργο στο οποίο εμπλέκονται, τόσο περισσότερο τείνουν να διακατέχονται από θετικά συναισθήματα στην τάξη αλλά και στο διαγώνισμα.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Η διερεύνηση του ερωτήματος ολοκληρώνεται με τις συσχετίσεις του άγχους εξέτασης με τα διαφορετικά αναδυόμενα συναισθήματα. Το άγχος εξέτασης, ως παράγοντας των κινήτρων μάθησης, παρουσιάζει- όπως ήταν αναμενόμενο- υψηλή θετική συσχέτιση με το άγχος κατά το διαγώνισμα καθώς και με το άγχος που βιώνεται στην τάξη. Οι δείκτες κυμαίνονται από 0,50 έως 0,67 και είναι στατιστικώς σημαντικοί σε επίπεδο 1%.

Αντίστοιχα, δείκτης θετικής κατεύθυνσης παρατηρήθηκε μεταξύ άγχους εξέτασης και θυμού στην τάξη ($r = 0,38$), ο οποίος είναι στατιστικώς σημαντικός σε επίπεδο 5%. Ακόμη, παρατηρείται δείκτης συνάφειας με θετική κατεύθυνση μεταξύ άγχους εξέτασης και πλήξης στην τάξη ($r = 0,17$) και αντίστοιχος δείκτης με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ άγχους και υπερηφάνειας στο διαγώνισμα ($r = -0,17$), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Τέλος, στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συνάφεια παρατηρήθηκε ανάμεσα στο άγχος εξέτασης και την ευχαρίστηση που βιώνεται κατά το διαγώνισμα ($r = -0,28$), ενισχύοντας την άποψη πως το άγχος εξέτασης υπονομεύει τα θετικά συναισθήματα κατά το διαγώνισμα και ενισχύει τα αρνητικά. Η συσχέτιση του άγχους εξέτασης με την ευχαρίστηση και την υπερηφάνεια στην τάξη κρίθηκε αμελητέα (βλ. Πίν. 4).

Ο δείκτης συνάφειας Pearson r παίρνει τιμές από 0 (ανυπαρξία συνάφειας) έως 1 (ύπαρξη απόλυτης συνάφειας) και οι τιμές παίρνουν πρόσημο αρνητικό (-) ή θετικό (+), υποδηλώνοντας κάθε φορά την κατεύθυνση της συνάφειας (Παρασκευόπουλος, 1990). Αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης συνάφειας Pearson μας ενημερώνει για τη συστηματική συμμεταβολή στις τιμές των μεταβλητών, χωρίς να υποδεικνύει οποιαδήποτε αιτιώδη σχέση μεταξύ τους (Παυλόπουλος, 2006).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 4

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των Υποκλιμακών του Ερευνητικού Εργαλείου MSLQ και των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων

Παράγοντας	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Αυτοαποτελεσματικότητα	–											
2. Αξία Έργου	0,64**	–										
3. Άγχος Εξέτασης	-0,22**	-0,01	–									
4. Πλήξη (Τ)	-0,29**	-0,47**	0,17*	–								
5. Θυμός (Τ)	-0,37**	-0,41**	0,38**	0,56**	–							
6. Άγχος (Τ)	-0,30**	-0,15*	0,50**	0,32**	0,51**	–						
7. Ευχαρίστηση (Τ)	0,49**	0,66**	0,00	-0,46**	-0,32**	-0,08	–					
8. Υπερηφάνεια (Τ)	0,57**	0,62**	-0,06	-0,46**	-0,41**	-0,21**	0,50**	–				
9. Απελπισία (Δ)	-0,31**	-0,15*	0,60**	0,34**	0,56**	0,57**	-0,05	-0,20**	–			
10. Άγχος (Δ)	-0,12	0,00	0,67**	0,14	0,31**	0,44**	0,03	-0,02	0,64**	–		
11. Ευχαρίστηση (Δ)	0,51**	0,45**	-0,28**	-0,23**	-0,21**	-0,12	0,47**	0,41**	-0,27**	-0,21**	–	
12. Υπερηφάνεια (Δ)	0,50**	0,43**	-0,17*	-0,25**	-0,21**	-0,18**	0,46**	0,36**	-0,18*	-0,08	0,58**	–

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Διαφορές ως προς την επίδραση ηλικίας και σχολικής επίδοσης στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια για διερεύνηση των ενδεχόμενων διαφορών μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι έφηβοι συμμετέχοντες ($N = 204$) ως προς τις τρεις κύριες μεταβλητές (ΣΝ, κίνητρα μάθησης, ακαδημαϊκά συναισθήματα), ανάλογα με την ηλικία, τη σχολική επίδοση και την οικογενειακή κατάστασή τους. Όσον αφορά την ηλικία, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν ως εξής: Α' Γυμνασίου (12-13 ετών), Β' Γυμνασίου (13-14 ετών) και Γ' Γυμνασίου (14-15 ετών). Αντίστοιχα, η διάκριση των μαθητών σε ομάδες επίδοσης έγινε βάσει της αντίστοιχης κατηγοριοποίησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε: α) *ανεπαρκείς μαθητές* (Μ.Ο. 1 - 9,99), β) *μέτριους μαθητές* (Μ.Ο. 10 - 12,49), γ) *καλούς μαθητές* (Μ.Ο. 12,5 – 15,49), δ) *πολύ καλούς μαθητές* (Μ.Ο. 15,5 – 18,49) και ε) *άριστους μαθητές* (Μ.Ο. 18,5 – 20).

Στις δύο πρώτες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε μία σειρά Αναλύσεων Διακύμανσης (Analysis of Variance, ANOVA), προκειμένου να γίνει έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων ανάμεσα στις ομάδες που προκύπτουν κατά τη διάκριση των μαθητών με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές που ορίστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Οι ANOVA πραγματοποιήθηκαν ως προς ένα δημογραφικό χαρακτηριστικό κάθε φορά (ηλικία, επίδοση, οικογενειακή κατάσταση), το οποίο αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή, την επιρροή της οποίας θέλουμε να εξετάσουμε πάνω στις εξαρτημένες (ΣΝ, κίνητρα μάθησης, ακαδημαϊκά συναισθήματα).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 5

Ανάλυση Διακύμανσης της αντιληπτής ΣΝ των μαθητών ως προς την Ηλικία και τη Σχολική Επίδοση

Πηγή	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Ηλικία	2	0,10	0,89
Επίδοση	3	2,82	0,04

* $p < 0,05$.

Από τον πίνακα 5, προκύπτει πως η διαφορά στους μέσους όρους ως προς τη ΣΝ των συμμετεχόντων ήταν στατιστικώς σημαντική στην περίπτωση της διαφορετικής σχολικής τους επίδοσης. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι σχετικοί Μ.Ο. της αντιληπτής ΣΝ ανάλογα με την επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές στο προηγούμενο εξάμηνο.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι της αντιληπτής ΣΝ των μαθητών ως προς την Ακαδημαϊκή Επίδοση

	Ακαδημαϊκή επίδοση				<i>F</i> (<i>df</i> = 3, 200)
	Μέτρια	Καλή	Πολύ Καλή	Άριστη	
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	
ΣΝ	4,38 _α	4,63 _α	4,91 _β	4,88 _β	1,09*

Σημείωση * $p < 0,05$. Μέσοι όροι που μοιράζονται κοινό δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Bonferroni για $p < 0,05$. Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1= Διαφωνώ απόλυτα μέχρι 7= Συμφωνώ απόλυτα.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA), πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν η επίδοση των μαθητών επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τις τρεις μεταβλητές (ΣΝ, κίνητρα μάθησης και ακαδημαϊκά συναισθήματα). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς με το κριτήριο του Levene, από το οποίο προέκυψε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα επομένως διασφαλίστηκε η εγκυρότητα της ANOVA, $F(2, 201) = 1,64, p = 0,20$. Ως προς την ηλικία, φαίνεται πως οι μαθητές της Β' Γυμνασίου (13-14 ετών), σημείωσαν ελάχιστα υψηλότερο σκορ αντιληπτής ΣΝ (Μ.Ο. = 4,87, Τ.Α. = 0,87), από τους μαθητές της Α' (12-13 ετών, Μ.Ο. = 4,82, Τ.Α. = 0,6) και της Γ' Γυμνασίου (14-15 ετών, Μ.Ο. 4,82, Τ.Α. 0,64), οι οποίοι ταυτίζονται ως προς τις απαντήσεις τους.

Επιπλέον, το διαφορετικό επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης, διαφοροποίησε τους μέσους όρους των μαθητών ως προς τη ΣΝ, $F(3, 200) = 1,09, p = 0,35$. Από τις πολλαπλές συγκρίσεις με το post hoc κριτήριο του Bonferroni προέκυψε πως οι μέτριοι (Μ.Ο. = 4,38, Τ.Α. = 1,17) και οι καλοί μαθητές (Μ.Ο. = 4,63, Τ.Α. = 0,80), παρουσιάζουν όμοια εικόνα ως προς την αντιληπτή ΣΝ, σημειώνοντας χαμηλότερο σκορ σε σχέση με τους πολύ καλούς μαθητές (Μ.Ο. = 4,90, Τ.Α. = 0,63) και τους άριστους μαθητές (Μ.Ο. = 4,8, Τ.Α. = 0,69), οι οποίοι δεν διαφέρουν μεταξύ τους (βλ. Πίν. 6).

Διαφορές ως προς την ηλικία και την επίδοση στα κίνητρα μάθησης.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων των κινήτρων μάθησης των μαθητών (αυτοαποτελεσματικότητα, αξία έργου, άγχος εξέτασης), ως προς την ηλικία και την ακαδημαϊκή επίδοση. Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα διασφαλίστηκε η ισότητα των πληθυσμιακών διαφορών και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

(ηλικία, επίδοση) μέσω Levene's test, $F(2,201) = 0,45$, $p = 0,63$ και $F(3,200) = 0,56$, $p = 0,64$.

Παράλληλα, μελετώντας τους μέσους όρους των μαθητών διαφορετικών τάξεων- ηλικιών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα, διακρίνουμε πως οι μαθητές Α' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 4,41, Τ.Α. = 1,15), δε διαφέρουν σημαντικά από τους μεγαλύτερους μαθητές της Β' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 4,31, Τ.Α. = 1,24) και της Γ' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 4,52, Τ.Α. = 1,11). Ωστόσο, παρατηρήθηκε απόκλιση στους μέσους όρους αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων επίδοσης (βλ. Πίν. 7). Οι διαδοχικές συγκρίσεις με το post hoc κριτήριο Bonferroni, έδειξαν πως υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ενώ μεταξύ μέτριων και καλών μαθητών δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεων κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα από των υπολοίπων.

Πίνακας 7

Ανάλυση Διακύμανσης της Αυτοαποτελεσματικότητας (ΑΑ), της Αξίας Έργου (ΑΕ) και του Άγχους Εξέτασης (ΑΕΞ) των μαθητών ως προς την Ηλικία και τη Σχολική Επίδοση

	Πηγή	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ΑΑ	Ηλικία	2	0,65	0,52
	Επίδοση	3	16,93	0,00*
ΑΕ	Ηλικία	2	1,45	0,23
	Επίδοση	3	3,02	0,03*
ΑΕΞ	Ηλικία	2	2,58	0,07
	Επίδοση	3	0,56	0,63

* $p < 0,05$.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Στη συνέχεια, η ανάλυση της διακύμανσης για την αξία έργου πραγματοποιήθηκε ως εξής: αρχικά, έγινε έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς μέσω του κριτηρίου Levene, όπου κατέληξε και τις δύο φορές σε στατιστικώς ασήμαντο αποτέλεσμα, $F(2, 201) = 1,88, p = 0,15$ και $F(3,200) = 1,29, p = 0,27$. Από τη σύγκριση των μέσων όρων για την αξία έργου ως προς την ηλικία, φαίνεται πως δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων (βλ. Πίν. 7), ενώ δε συνέβη το ίδιο και με τις διαφορετικές ομάδες επίδοσης. Μέσω του post hoc κριτηρίου Bonferroni, φαίνεται πως οι καλοί (Μ.Ο. = 4,01, Τ.Α. = 1,49) και οι μέτριοι μαθητές (Μ.Ο. 3,94, Τ.Α. = 1,02) κυμαίνονται σε όμοια επίπεδα απόδοσης αξίας στο έργο και σημειώνουν χαμηλότερο σκορ σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο ομάδες. Επιπλέον, οι άριστοι μαθητές (Μ.Ο. = 4,63, Τ.Α. = 3,02), διαφοροποιούνται σημαντικά από τους πολύ καλούς μαθητές (Μ.Ο. = 4,29, Τ.Α. = 1,02).

Τέλος, διασφαλίζοντας ξανά την ισότητα των πληθυσμιακών διαφορών για το άγχος εξέτασης (Levene's test για ηλικία: $F(2,201)=2,17, p = 0,11$) και Levene's test για επίδοση: $F(3,200) = 0,34, p = 0,79$), προχωρήσαμε σε ANOVA. Μέσω της Ανάλυσης Διακύμανσης φάνηκε πως οι τρεις ηλικιακές ομάδες δεν διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις απαντήσεις τους για το άγχος εξέτασης (βλ. Πίν. 7), ωστόσο παρατηρείται μία μικρή υπεροχή των μαθητών της Α' και Β' Γυμνασίου, ως προς τις απαντήσεις των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Όσον αφορά την επίδοση, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων. Οι μέσοι όροι του δείγματος κυμαίνονται από 3,64 (Μ.Ο. άγχους άριστων μαθητών), έως 4,32 (Μ.Ο. άγχους μέτριων μαθητών).

Διαφορές ως προς την ηλικία και τη σχολική επίδοση στα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων στις απαντήσεις για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, πραγματοποιήθηκαν συνεχείς ANOVA. Αρχικά, έγινε μεμονωμένα έλεγχος για την ομοιογένεια της διασποράς του δείγματος μέσω του κριτηρίου Levene (σε κάθε περίπτωση $p > 0,05$). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στοιχεία των αναλύσεων κατά εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι διαφορές των μέσων όρων των ομάδων που προέκυψαν, ήταν άλλοτε στατιστικά σημαντικές και άλλοτε στατιστικά ασήμαντες (βλ. Πίν. 8).

Πίνακας 8

Ανάλυση Διακύμανσης της Πλήξης (ΠΤ), του Θυμού (ΘΤ), του Άγχους (ΑΤ), της Ευχαρίστησης (ΕΤ) και της Υπερηφάνειας (ΥΤ) των μαθητών στην τάξη, ως προς την Ηλικία και τη Σχολική Επίδοση

	Πηγή	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ΠΤ	Ηλικία	2	0,17	0,84
	Επίδοση	3	4,36	0,00*
ΘΤ	Ηλικία	2	0,26	0,77
	Επίδοση	3	7,11	0,00*
ΑΤ	Ηλικία	2	1,13	0,32
	Επίδοση	3	3,33	0,02*
ΕΤ	Ηλικία	2	4,22	0,01*
	Επίδοση	3	5,21	0,00*

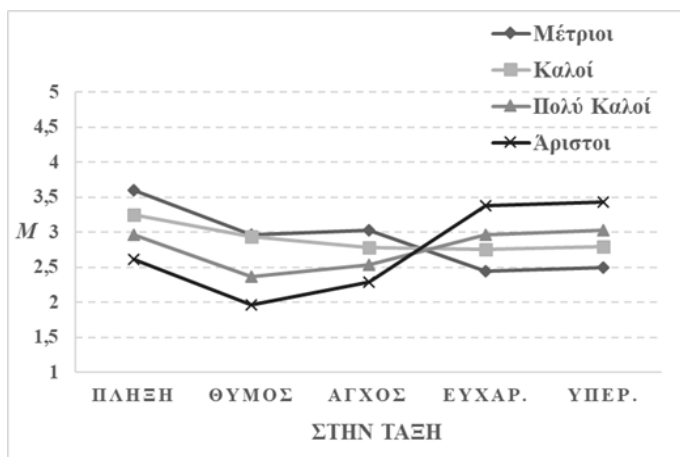
ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΥΤ	Ηλικία	2	0,62	0,53
	Επίδοση	3	6,88	0,00*

* $p < 0,05$.

Εξετάζοντας τον πίνακα 8 βλέπουμε πως ο παράγοντας ηλικία, διαδραμάτισε στατιστικά σημαντικό ρόλο μόνο στην περίπτωση της ευχαρίστησης που βιώνεται στη διάρκεια του μαθήματος ($p < 0,05$). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της ευχαρίστησης στην τάξη ο δείκτης σημαντικότητας, υποδηλώνει πως η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση των απαντήσεων. Από τις πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni προέκυψε ότι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 3,22, Τ.Α. = 0,95) και της Γ' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 3,10, Τ.Α. = 0,81), ταυτίζονται ως προς τις απαντήσεις τους, και διαφέρουν σημαντικά από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου, οι οποίοι σημειώνουν χαμηλότερο μέσο όρο ως προς την ευχαρίστηση στην τάξη (Μ.Ο. = 2,76, Τ.Α. = 0,97).

Επιπλέον, όλα τα συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος (θετικά και αρνητικά), φαίνεται να επηρεάζονται από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ($p < 0,05$). Συγκεκριμένα, από το post hoc κριτήριο Bonferroni, φάνηκε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέτριων και των άριστων μαθητών, καθώς οι πρώτοι σημείωναν στην περίπτωση της πλήξης, του θυμού και του άγχους πάντα υψηλότερο μέσο όρο από τους άριστους (π.χ. Μ.Ο. θυμού μέτριων = 2,96., Τ.Α. = 1,96 έναντι του Μ.Ο. = 1,96, Τ.Α. = 1,01 των άριστων), ενώ οι άριστοι είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μέτριους στις προτάσεις για τα θετικά συναισθήματα (ευχαρίστηση, υπερηφάνεια) (Μ.Ο. = 3,94, Τ.Α. = 0,94). Μεταξύ των μέσων όρων των μέτριων και καλών μαθητών, όπως και των πολύ καλών με τους άριστους, δε σημειώθηκαν διαφορές (βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Μέσοι όροι των μαθητών στα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη, ανάλογα με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Μέσω του κριτηρίου Levene, εξασφαλίστηκε η ομοιογένεια της διασποράς και για τα συναισθήματα στο διαγώνισμα, καταλήγοντας σε στατιστικώς ασήμαντα αποτελέσματα (σε κάθε περίπτωση $p > 0,05$). Φαίνεται πως ο παράγοντας της ηλικίας διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο ως προς τις δηλώσεις των μαθητών για τα θετικά συναισθήματα κατά το διαγώνισμα (ευχαρίστηση, υπερηφάνεια) (βλ. Πίν. 9). Οι post hoc αναλύσεις με κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Β' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 2,46, Τ.Α. = 0,91) και Γ' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 2,89, Τ.Α. = 1,00) ως προς την ευχαρίστηση, ενώ οι μαθητές της Α' (Μ.Ο. = 2,51, Τ.Α. = 0,98) με της Β' Γυμνασίου, παρουσίαζαν ομοφωνία. Στην υπερηφάνεια κατά το διαγώνισμα, οι μέσοι όροι των μαθητών Α' και Γ' Γυμνασίου κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, ενώ ο μέσος όρος της Β' Γυμνασίου (Μ.Ο. = 2,74, Τ.Α. = 1,34), διαφέρει σημαντικά από αυτόν της Γ' Γυμνασίου.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 9

Ανάλυση Διακύμανσης της Απελπισίας (ΑΠΔ), του Άγχους (ΑΔ), της Ευχαρίστησης (ΕΔ) και της Υπερηφάνειας (ΥΔ) των μαθητών στο διαγώνισμα, ως προς την Ηλικία και τη Σχολική Επίδοση

	Πηγή	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ΑΠΔ	Ηλικία	2	0,99	3,71
	Επίδοση	3	3,28	0,02*
ΑΔ	Ηλικία	2	1,71	0,18
	Επίδοση	3	0,44	0,72
ΕΔ	Ηλικία	2	4,56	0,01*
	Επίδοση	3	1,64	0,18
ΥΔ	Ηλικία	2	3,71	0,02*
	Επίδοση	3	2,77	0,04*

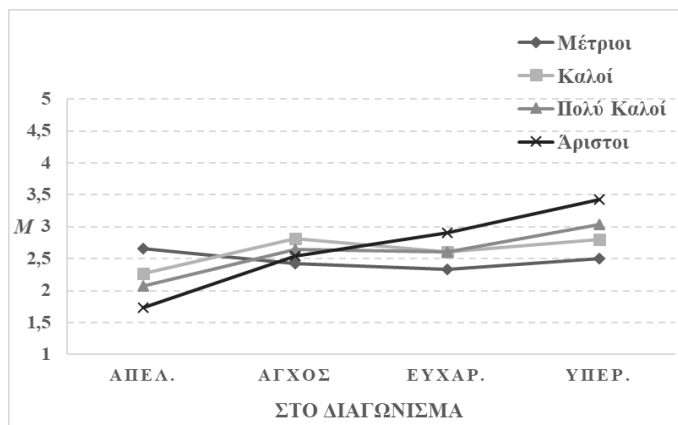
* $p < 0,05$.

Αντίστοιχα, η επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης, φαίνεται ότι είναι στατιστικώς σημαντική σε κάποιες περιπτώσεις (βλ. Πίν. 9). Συγκεκριμένα, οι πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, σημείωσαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές των μαθητών ως προς την απελπισία στο διαγώνισμα και την υπερηφάνεια στο διαγώνισμα.

Και στις δύο περιπτώσεις, παρατηρήθηκε πως οι μέσοι όροι των μέτριων και καλών μαθητών κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες ομάδες, καθώς σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους στο αρνητικό συναίσθημα και χαμηλότερους μέσους όρους στο θετικό (βλ. Γράφημα 5). Επιπρόσθετα, μέσα από το γράφημα 5, προκύπτει πως το

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

σύνολο των μαθητών (μέτριοι, καλοί, πολύ καλοί, άριστοι μαθητές), βιώνουν το αρνητικό συναίσθημα του άγχους κατά την εξέταση σε παρόμοια επίπεδα.



Γράφημα 5. Μέσοι όροι των μαθητών στα ακαδημαϊκά συναισθήματα στο διαγώνισμα, ανάλογα με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Επιπλέον, για την σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση της διαφοροποίησης ανάμεσα σε δύο ανεξάρτητα δείγματα (παιδιά παντρεμένων γονέων- παιδιά διαζευγμένων γονέων) διενεργήθηκαν έλεγχοι με t- κριτήριο (βλ. Πίν. 10,11 και 12). Η διάκριση με βάση την οικογενειακή κατάσταση περιορίστηκε στα παιδιά παντρεμένων και διαζευγμένων γονέων, καθώς οι δύο αυτές τιμές ήταν οι επικρατέστερες στο δείγμα (N = 193).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 10

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t Κριτήριο διαφορών της ΣΝ των Μαθητών, ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση

	Παιδιά παντρεμένων γονέων (N = 161)		Παιδιά διαζευγμένων γονέων (N = 32)		df	t	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
ΣΝ	4,85	0,74	4,73	0,59	191	0,90	0,36

* $p < 0,05$.

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τους βαθμούς ελευθερίας και το t κριτήριο των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο TEIQue-ASF, σύμφωνα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Για τον έλεγχο της ομοιογένειας της διασποράς μεταξύ των συγκρινόμενων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε Levene's test και βρέθηκε πως πρόκειται για ομοιογενή δείγματα ($F=,623$), $p > 0.05$. Ωστόσο, μεταξύ των παιδιών με παντρεμένους γονείς (M.O. = 4,85, T.A. = 0,74) και των παιδιών με διαζευγμένους γονείς (M.O. = 4,73, T.A. = 0,59), δεν παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές ($t(191) = 0,90$, $p = 0,36$). Οι έλεγχοι ομοιογένειας διενεργήθηκαν στην πορεία για τους τρεις παράγοντες των κινήτρων μάθησης αλλά και για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα ως προς την οικογενειακή κατάσταση, καταλήγοντας σε στατιστικώς ασήμαντα αποτελέσματα.

Διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση στα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Στο σύνολό τους οι έλεγχοι με κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, δεν έδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τους επιμέρους παράγοντες των κινήτρων μάθησης (αυτοαποτελεσματικότητα, αξία έργου και άγχος εξέτασης), αλλά ούτε προς τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του διαγωνίσματος, επιβεβαιώνοντας τη μηδενική υπόθεση (βλ. Πίν. 11 και 12). Επομένως, φαίνεται πως οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση.

Πίνακας 11.

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t Κριτήριο διαφορών της Αυτοαποτελεσματικότητας (ΑΑ), της Αξίας Έργου (ΑΕ) και του Άγχους Εξέτασης (ΑΕΞ) των Μαθητών, ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση

	Παιδιά παντρεμένων γονέων (N = 161)		Παιδιά διαζευγμένων γονέων (N = 32)		df	t	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
ΑΑ	4,51	1,17	4,17	1,12	191	1,51	0,13
ΑΕ	4,37	1,12	4,20	1,02	191	0,75	0,45
ΑΕΞ	3,79	1,65	4,00	1,65	191	-0,67	0,50

* $p < 0,05$.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 12

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t Κριτήριο διαφορών των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων των Μαθητών στην Τάξη και στο Διαγώνισμα, ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση

	Παιδιά παντρεμένων γονέων		Παιδιά διαζευγμένων γονέων		df	t	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
ΠΤ	2,96	1,04	2,92	0,90	191	0,22	0,82
ΘΤ	2,37	1,07	2,41	1,08	191	-0,18	0,85
ΑΤ	2,51	0,89	2,66	0,81	191	-0,87	0,38
ΕΤ	3,05	0,92	2,85	0,81	191	1,14	0,25
ΥΤ	3,50	1,06	3,35	0,77	191	0,72	0,47
ΑΠΔ	2,03	1,06	2,11	1,04	191	-0,39	0,69
ΑΔ	2,66	1,21	2,51	1,12	191	0,64	0,52
ΕΔ	2,74	1,00	2,42	0,92	191	1,68	0,09
ΥΔ	3,16	1,27	2,84	1,16	191	1,31	0,19

* $p < 0,05$.

Πρόβλεψη των κινήτρων μάθησης από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, για την πρόβλεψη των κινήτρων και των συναισθημάτων στη μάθηση από τη ΣΝ, απαντάται μέσα από συνεχείς αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης (Μέθοδος Stepwise). Η Βηματική Παλινδρόμηση είχε ως στόχο την αναζήτηση της ανεξάρτητης αυτής μεταβλητής που παρουσιάζει τον υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με την εξαρτημένη, που θα μπορούσε δηλαδή να την προβλέψει. Στην συγκεκριμένη περίπτωση,

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η ΣΝ και ως εξαρτημένες μεταβλητές οι παράγοντες των κινήτρων και τα επιμέρους ακαδημαϊκά συναισθήματα. Ωστόσο, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί η ανεξάρτητη μεταβλητή (ΣΝ) στα μοντέλα Παλινδρόμησης, διαιρέθηκε στις επιμέρους τριάντα (30) προτάσεις της, καθώς εξ αρχής δεν έχουν εξαχθεί παράγοντες για τη ΣΝ, λόγω της ιδιαιτερότητας του ερευνητικού εργαλείου (βλ. TEIQue- ASF, Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006).

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές εισήχθησαν στο μοντέλο Παλινδρόμησης βήμα-βήμα και ιεραρχήθηκαν αυτόματα στο σύστημα, ανάλογα με τη βελτίωση που επέφεραν στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής. Τέλος, διασφαλίστηκε η ανεξαρτησία μεταξύ των 30 προτάσεων (Condition Index < 15,00), ενώ όσες προτάσεις δεν ήταν σημαντικές, αφαιρέθηκαν. Στον πίνακα 13 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι βηματικές παλινδρομήσεις για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των τριών παραγόντων των κινήτρων μάθησης από τη ΣΝ.

Επομένως, σύμφωνα με τον πίνακα 13, ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας για την αυτοαποτελεσματικότητα είναι ίσος με 0,50 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,24. Επομένως, το 24% της διασποράς της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (πρ. 18,20,21,24 TEIQue-ASF) συνδυαστικά (βλ. Πίν. 13). Φάνηκε πως και οι τέσσερις προτάσεις ήταν στατιστικώς σημαντικές ($p < 0,05$), επομένως όσο πιο θετικά απαντούν οι μαθητές σε αυτές τις ερωτήσεις² τόσο μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους διέπει.

² Οι ερωτήσεις 2, 4, 5, 12, 14, 16, 18, 26 και 28 αντιστράφηκαν κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 13

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης (μέθοδος *Stepwise*) για τη Στατιστική Πρόβλεψη της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Αξίας Έργου και του Άγχους Εξέτασης από τη ΣΝ

	Αυτοαποτελεσματικότητα		Αξία Έργου		Άγχος Εξέτασης	
	Βήμα		Βήμα		Βήμα	
	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β
11. ³ Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.	--	--	1(0,07)	0,17*	--	--
12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.	--	--	--	--	1(0,07)	-0,25*
14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.	--	--	4(0,14)	-0,14*	3(0,14)	-0,17*
15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	--	--	--	--	2(0,11)	-0,19*
18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	3(0,23)	0,17*	3(0,13)	0,16*	--	--
20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	1(0,15)	0,18*	5(0,15)	0,14*	--	--
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	2(0,21)	0,25*	2(0,11)	0,18*	--	--
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	4(0,24)	0,60*	--	--	--	--
	$R^2 = 0,25$		$R^2 = 0,17$		$R^2 = 0,15$	

* $p < 0,05$.

³ Η αριθμηση υποδηλώνει τη σχετική σειρά των ερωτήσεων στο ερευνητικό εργαλείο TEIQue- ASF.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Αντίστοιχα, το μοντέλο παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της προσδιδόμενης αξίας έργου από τη ΣΝ, έδωσε κατά το πέμπτο βήμα δείκτη προσδιορισμού $R^2 = 0,15$, ερμηνεύοντας μετά την προσθήκη της 5^{ης} μεταβλητής στο σχετικό μοντέλο ($\beta = 0,14$, $t = 1,97$, $p < 0,05$) το 15% της εξαρτημένης. Τέλος, το άγχος εξέτασης, προβλέφθηκε κατά το τρίτο βήμα της βηματικής παλινδρόμησης από το μοντέλο που περιείχε τις δηλώσεις 12, 14 και 15, με την τελευταία να βελτιώνει σημαντικά την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής στο 14%.

Πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στην τάξη και στο διαγώνισμα από τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη, αυτά προβλέπονται από μοντέλα βηματικής παλινδρόμησης σε δύο έως πέντε βήματα. Σε δύο βήματα οι προτάσεις της ΣΝ προβλέπουν τα θετικά συναισθήματα, δηλαδή την ευχαρίστηση ($\beta = 0,14$, $t = 1,98$, $p < 0,05$) σε επίπεδο 6% και την υπερηφάνεια ($\beta = 0,17$, $t = 2,59$, $p < 0,05$), σε επίπεδο 10%. Παραπάνω βήματα στις αναλύσεις stepwise χρειάστηκαν προκειμένου να ερμηνευθεί το μέγιστο ποσοστό διασποράς των αρνητικών συναισθημάτων από τις ανεξάρτητες μεταβλητές- προτάσεις. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές οργανωμένες σε μοντέλα, κατάφεραν να ερμηνεύσουν το 5% της πλήξης, το 22% του θυμού και το 12% του άγχους των μαθητών του Γυμνασίου (βλ. Πίν. 14). Όσο πιο θετικά απαντούσαν στις σχετικές ερωτήσεις, τόσο περισσότερο ενδέχεται να εμφανίσουν αρνητικά συναισθήματα στην τάξη.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Πίνακας 14

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης (μέθοδος Stepwise) για την Πρόβλεψη των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων στην Τάξη από τη ΣΝ

	Πλήξη		Θυμός		Άγχος		Ευχαρίστηση		Υπερηφάνεια	
	Βήμα		Βήμα		Βήμα		Βήμα		Βήμα	
	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β
2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από τη μεριά του άλλου.	--	--	5(0,22)	-0,15*	--	--	--	--	--	--
4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	--	--	2(0,13)	-0,18*	--	--	--	--	--	--
5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	--	--	1(0,07)	-0,18*	--	--	--	--	--	--
6. Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.	--	--	3(0,17)	-0,19*	2(0,11)	-0,16*	--	--	2(0,10)	0,17*
16. Δεν ξέρω πώς να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	--	--	--	--	1(0,08)	-0,24*	--	--	--	--

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
20. Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	--	--	--	--	--	--	1(0,05)	0,18*	--	--
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	--	--	--	--	--	--	--	--	1(0,07)	0,24*
23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά μου.	--	--	--	--	--	--	2(0,06)	0,14*	--	--
26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.	--	--	--	--	3(0,12)	-0,13*	--	--	--	--
28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	1(0,03)	-0,16*	4(0,20)	-0,21*	--	--	--	--	--	--
	$R^2 = 0,06$		$R^2 = 0,24$		$R^2 = 0,14$		$R^2 = 0,07$		$R^2 = 0,11$	

* $p < 0,05$.

Τέλος, αναφορικά με την πρόβλεψη των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές κατά το διαγώνισμα, χρειάστηκε να διενεργηθούν αναλύσεις stepwise, αναζητώντας ξανά το μοντέλο παλινδρόμησης που θα εμπεριέχει το σύνολο των προβλεπτικών προτάσεων της ΣΝ για την ισχυρότερη δυνατή ερμηνεία των εξαρτημένων μεταβλητών. Η απελπισία προβλέφθηκε κατά το τέταρτο βήμα της παλινδρόμησης ($\beta = -0,13$, $t = -2,12$, $p < 0,05$), ενώ το άγχος κατά το πέμπτο βήμα ($\beta = -0,16$, $t = -2,50$, $p < 0,05$) σε ποσοστό 17% και 19% αντίστοιχα. Σχετικά με τα θετικά

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

συναισθήματα, η ευχαρίστηση προβλέπεται από τις προτάσεις της ΣΝ κατά το πέμπτο βήμα παλινδρόμησης σε ποσοστό 15%, ενώ η υπερηφάνεια σε τρία βήματα σε ποσοστό 14% (βλ. Πίν. 15). Συμπερασματικά, όσο μεγαλύτερο σκορ σημειώνουν οι μαθητές στις συγκεκριμένες ερωτήσεις που συναποτελούν τα μοντέλα πρόβλεψης, τόσο πιο πιθανό είναι να βιώσουν αρνητικά ή αντίστοιχα θετικά συναισθήματα κατά τη διαδικασία του διαγωνίσματος.

Πίνακας 15

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης (μέθοδος Stepwise) για την Πρόβλεψη των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων στο Διαγώνισμα από τη ΣΝ

	Απελπισία		Άγχος		Ευχαρίστηση		Υπερηφάνεια	
	Βήμα		Βήμα		Βήμα		Βήμα	
	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β	(ΔR^2)	β
1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου σε άλλους.	--	--	--	--	3(0,12)	0,14*	--	--
2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από τη μεριά του άλλου.	--	--	--	--	4(0,13)	-0,17*	--	--
4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	4(0,17)	-0,13*	--	--	--	--	--	--
5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	--	--	--	--	--	--	1(0,02)	0,21*

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

14. Δυσκολεύομαι να τα κατάφέρω όταν αλλάζουν πράγματα στη ζωή μου.	--	--	--	--	--	--	3(0,06)	-0,14*
15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	--	--	1(0,09)	-0,33*	--	--	2(0,04)	0,17*
16. Δεν ξέρω πώς να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	2(0,13)	-0,20*	--	--	--	--	--	--
17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.	--	--	4(0,17)	0,18*	--	--	--	--
18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	1(0,08)	-0,20*	3(0,15)	-0,14*	2(0,10)	0,22*	--	--
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	--	--	--	--	5(0,15)	0,15*	--	--
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	--	--	--	--	1(0,06)	0,17*	--	--
27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	3(0,16)	-0,18*	5(0,19)	-0,16*	--	--	--	--
28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	--	--	2(0,13)	-0,18*	--	--	--	--
	$R^2 = 0,19$		$R^2 = 0,21$		$R^2 = 0,17$		$R^2 = 0,07$	

* $p < 0,05$.

Συζήτηση

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διασαφηνιστούν οι ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ της αντιληπτής νοημοσύνης των μαθητών, των κινήτρων μάθησης αλλά και των συναισθημάτων επίτευξης που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των διαγωνισμάτων. Συμπληρωματικά, εξετάστηκαν οι ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις τρεις αυτές μεταβλητές, ως προς ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ενώ τέλος μελετήθηκε η δυνατότητα πρόβλεψης των κινήτρων μάθησης και των συναισθημάτων επίτευξης από τις αυτοαναφορικές δηλώσεις των μαθητών για την αντιληπτή νοημοσύνη.

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι τρεις αυτές συνιστώσεις σχετίζονται, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς πέρα από τη γνώση που αξιολογείται σαφώς στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα, τόσο οι διάφορες εκφάνσεις των συναισθημάτων όσο και τα κίνητρα, ενυπάρχουν στο ίδιο σύνθετο συνεχές, δίνοντας -μεμονωμένα και συνολικά- βαρύνουσα αξία στην προσπάθεια δόμησης ενός υγιούς εκπαιδευτικού πλαισίου (Linnenbrink, 2006).

Αρχικά, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται πως μεταξύ της ΣΝ και του χαρακτηριστικού της αυτεπάρκειας που εξετάζεται ως διάσταση των κινήτρων, υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Όπως ήδη προαναφέρθηκε οι Petrides et al. (2004), είχαν προτιμήσει την έννοια «συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα» από αυτήν της νοημοσύνης, για να περιγράψουν τις δηλώσεις των ανθρώπων σχετικά με διαστάσεις, όπως η κοινωνικότητα, η συναισθηματικότητα, η ευεξία κ.α. Τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση αυτή, όπως είχε συμβεί και σε προγενέστερες έρευνες σε δείγμα μικρότερων ηλικιών (Φούσκα- Βονδικάκη, 2011). Η υπάρξη θετικής συνάφειας μεταξύ των παραμέτρων αυτών και της ΣΝ, είναι λογική καθώς πρόκειται για έννοιες συγγενείς που αναφέρονται σε γνωρίσματα της προσωπικότητας και προσμετρώνται με τη

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

μέθοδο της αυτοαναφοράς. Επιπλέον, τόσο οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας όσο και η αντιληπτή ΣΝ επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, οι σημαντικοί άλλοι κ.ά. Όπως διαφαίνεται και από τη σχετική παλινδρομική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, η ΣΝ μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικό μέρος της αυτοαποτελεσματικότητας, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να αξιολογεί τα δυνατώτητές του.

Εξίσου σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ ΣΝ και αξίας έργου, υποδηλώνοντας την κρισιμότητα της συναισθηματικότητας στην αξία που αποδίδουν οι μαθητές στις δραστηριότητες και στην ικανότητά τους να παρακάμπτουν τις σχετικές δυσκολίες (Pintrich, 1999). Τα ευρήματα του τελευταίου κατά σειρά ερευνητικού ερωτήματος που αφορούσε τη συσχέτιση του άγχους εξέτασης και της ΣΝ, επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει την αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2016. Tsaousis & Nikolaou, 2005). Για την ακρίβεια, όσο πιο θετικές είναι οι αντιλήψεις των ατόμων για διαστάσεις της ΣΝ όπως ο αυτοέλεγχος, η κοινωνικότητα και η συναισθηματικότητα, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να εμφανίσουν άγχος κατά την εξέταση. Συμπερασματικά, η ΣΝ μπορεί να θεωρηθεί ως προστατευτικός παράγοντας για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων, όπως είναι το άγχος κατά την εξέταση (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, η στενή σχέση της ΣΝ με τα κίνητρα μάθησης είναι διασφαλισμένη από έρευνες προηγούμενων δεκαετιών (Atkinson & Feather, 1966. Eysenck, 1953), ακόμα και αν η ΣΝ δεν αποτελεί πάντοτε ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τα κίνητρα, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα κίνητρα επηρεάζονται και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η παρέμβαση

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

των γονέων στην υιοθέτηση στόχων, η φύση των δραστηριοτήτων αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον (Gonida, Kiosseoglou & Voulala, 2007. Wolters, 2002).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τη συσχέτιση ΣΝ-ακαδημαϊκών συναισθημάτων, τα ευρήματα έδειξαν στατιστικώς σημαντική αρνητική συνάφεια μεταξύ της αντιληπτής ΣΝ και των αρνητικών συναισθημάτων στην τάξη (πλήξη, θυμός, άγχος), καθώς και με τα αντίστοιχα που αναδύονται κατά το διαγώνισμα. Δεν έχουν εντοπιστεί σχετικές έρευνες που να συνδέουν αυτούσια την ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας με τα συναισθήματα επίτευξης. Ωστόσο, είναι εύλογο ένας μαθητής, ο οποίος προβαίνει κατά τη μέτρηση της αντιληπτής νοημοσύνης σε αρνητικές δηλώσεις για τη συναισθηματικότητά του, να εμφανίζει περισσότερες αρνητικές διαθέσεις στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, παρά θετικές (Pekrun & Linnenbrink- Garcia, 2012), καθώς η συναισθηματική του ρύθμιση κρίνεται ανεπαρκής και ο ίδιος αδυνατεί να προσαρμοστεί στις σχολικές απαιτήσεις, διατηρώντας αρνητική στάση.

Αντιθέτως, η αντιληπτή ΣΝ στην παρούσα έρευνα σχετίστηκε θετικά με τα θετικά συναισθήματα επίτευξης (ευχαρίστηση, υπερηφάνεια) στην τάξη αλλά και στο διαγώνισμα, επιβεβαιώνοντας έρευνες όπως αυτή των Oram, Ryan, Rogers & Heath (2016), για την υπεροχή των υψηλά συναισθηματικά ρυθμισμένων μαθητών έναντι των χαμηλά συναισθηματικά ρυθμισμένων, όσον αφορά την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Συμπερασματικά, η περιορισμένη συναισθηματική αυτορρύθμιση, δεν επιτρέπει στο μαθητή να χρησιμοποιεί στρατηγικές υψηλού επιπέδου, όπως η διαχείριση του άγχους, ενώ τελικά αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στα ακαδημαϊκά καθήκοντα, εμφανίζοντας συχνά αρνητικές διαθέσεις (Blair, 2002). Σε μία σύγχρονη προσπάθεια για συνάντηση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις ακαδημαϊκές, κοινωνικοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών,

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

προτείνονται τεχνικές, όπως αυτή της αυτοσυγκέντρωσης (Wisner, Jones, & Gwin, 2010), με σκοπό την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων σε εφηβικούς πληθυσμούς.

Στη συνέχεια, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη συσχέτιση των κινήτρων μάθησης με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Αρχικά, φάνηκε πως η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και η προσδιδόμενη αξία στο έργο, συνδέονται αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα στην τάξη (πλήξη, θυμός, άγχος) αλλά και στο διαγώνισμα (απελπισία), ενώ συνδέεται θετικά με τα θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα (χαρά, υπερηφάνεια), επιβεβαιώνοντας τις απόψεις του Weiner (2012), σχετικά με τις εσωτερικές ή εξωτερικές αποδόσεις στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές αλλά και του Pekrun (2006), σχετικά με την αξία που δίνουν οι μαθητές σε μία δραστηριότητα και τον έλεγχο που έχουν πάνω σε αυτή.

Χαρακτηριστικά, η προσωπική αίσθηση επάρκειας ενός μαθητή, η αξία και ο έλεγχος που έχει πάνω σε μία δραστηριότητα που καλείται να ολοκληρώσει, είναι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, αποτέλεσμα υιοθέτησης είτε στόχων μάθησης, είτε στόχων προσέγγισης επίδοσης που οδηγούν αυθόρμητα σε διέγερση θετικών συναισθημάτων κατά το διαγώνισμα ή την παράδοση του μαθήματος (DeCuir- Gunby, Aultman, & Schutz, 2009). Αντιθέτως, τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα εμφανίζονται σε περιστάσεις, όπου ο μαθητής θεωρεί πως δεν έχει την ικανότητα να ανταπεξέλθει σε ένα έργο ή το έργο δεν έχει καμία υποκειμενική αξία, ώστε να ασχοληθεί με αυτό, βιώνοντας έτσι πλήξη, θυμό ή απελπισία κατά τη γραπτή εξέταση (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002. Midgley, Kaplan & Middleton, 2001).

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται πως οι μαθητές που βιώνουν θετικά συναισθήματα για τους λόγους που αναφέρθηκαν, είναι και αυτοί που εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και προσπαθούν να σημειώνουν πρόοδο (Efklides & Petkaki, 2005. Pekrun, Frenzel,

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Goetz & Perry, 2007), σε αντίθεση με τους μαθητές που βιώνουν έντονο άγχος, με αποτέλεσμα να αποσύρονται από την προσπάθεια και να νιώθουν μονίμως αναποτελεσματικοί (Schutz & Davis, 2000). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις σύγχρονες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ώστε να ενεργοποιείται η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού και να εξασφαλίζεται η συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, μέσα από έργα προσπελάσιμα, που θα τονίζουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όλων.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, διερευνούσε τις πιθανές επιδράσεις τριών από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στις τρεις κύριες μελετώμενες μεταβλητές (ηλικία, σχολική επίδοση και οικογενειακή κατάσταση. Αρχικά, μελετήθηκε η διαφοροποίηση στις απαντήσεις για τη ΣΝ των τριών ηλικιακών ομάδων που προέκυψαν στο δείγμα (12-13 ετών, 13-14 ετών και 14-15 ετών), αλλά και η αντίστοιχη διαφοροποίηση ανάλογα με τη σχολική επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές κατά το προηγούμενο τετράμηνο. Και σε αυτό το σημείο η έρευνα φαίνεται να ταυτίζεται ως προς τα ευρήματά της με προγενέστερες έρευνες.

Συγκεκριμένα, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως η αντιληπτή ΣΝ, δεν επηρεάζεται σημαντικά από τον παράγοντα της ηλικίας. Έρευνες σε εφηβικό δείγμα όπως αυτές της Πλατσίδου (2006) και Γιαννοπούλου (2011), επιβεβαιώνουν την υπόθεση πως οι μικρές διαφορές σε κάποιες διαστάσεις της ΣΝ όπως ο αυτοέλεγχος και η κοινωνικότητα στους εφήβους, δεν μπορούν στο σύνολό τους να περιγράψουν ανθρώπους με διαφορετική ΣΝ. Τα ευρήματα των ερευνών, συνηγορούν στη διατύπωση των Petrides, Furnham & Mavrovelli (2007) πως: *«η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί γνώρισμα της προσωπικότητας που δεν μεταβάλλεται ιδιαίτερα με την πάροδο του χρόνου.»*

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Αναφορικά με την επίδραση της σχολικής επίδοσης στη ΣΝ, η έρευνα έρχεται ακόμα μία φορά να επιβεβαιώσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία που θέλει τα άτομα με υψηλότερη ΣΝ, να εμφανίζουν αντίστοιχα καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου, 2003. Πλατσίδου, 2005). Φάνηκε πως οι πολύ καλοί και άριστοι μαθητές που φοιτούν σε γενικά Γυμνάσια, εμφανίζουν ΣΝ σε υψηλότερα επίπεδα από τους μέτριους και τους καλούς μαθητές. Υπάρχουν, ωστόσο, ευρήματα ερευνών που διαφωνούν με την παραπάνω άποψη, κάνοντας λόγο για απουσία συνάφειας μεταξύ της συνολικής αντιληπτής ΣΝ και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Gumora & Arsenio, 2002. Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005. O' Connor & Little, 2003).

Μέσω της προσπάθειας για ενίσχυση της ΣΝ, ενδέχεται να ωφεληθούν, επομένως, και άλλες ομάδες μαθητών, όπως οι αδύναμοι μαθητές αλλά και οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001), καθώς και εκείνοι που εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο (Petrides et al., 2004). Ανακεφαλαιώνοντας, η ενδεχόμενη χαμηλή προσωπική εκτίμηση των μαθητών για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς μπορεί να σχετίζεται ή ακόμα και να προβλέπει δυσκολίες στην προσαρμογή των μαθητών στη σχολική κοινότητα (Eisenberg, 2000).

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα που συμβαδίζει με προγενέστερες έρευνες αφορά την επίδραση της σχολικής επίδοσης στην αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και την αξία έργου των μαθητών Γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο αναλυτικά, η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και επίδοσης έχει μελετηθεί αρκετές φορές στο παρελθόν, σε μικρότερο ηλικιακά δείγμα (Bandura, Barbanelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), αλλά και αργότερα σε φοιτητικό πληθυσμό (Turner, Chandler & Heffer, 2009), επιβεβαιώνοντας τη

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

διαφοροποίηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την επίδοση στα ακαδημαϊκά έργα. Αντιστρόφως, εδώ και δεκαετίες έχει διατυπωθεί η άποψη πως η αυτοαποτελεσματικότητα δρα ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας των σχολικών επιδόσεων που επηρεάζει τη διαδικασία του σχηματισμού κινήτρων αλλά και της αυτορρύθμισης γενικότερα (Bandura & Schunk, 1981. Shunk, 1991).

Σε τελικό στάδιο του ερωτήματος διερευνήθηκαν οι πιθανές επιδράσεις της ηλικίας και της σχολικής επίδοσης στο άγχος εξέτασης των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων, ωστόσο όλες υπερέβησαν το μέσο όρο. Χαρακτηριστικά, οι μαθητές της Α' και της Β' Γυμνασίου, επέδειξαν ελάχιστα μεγαλύτερους μέσους όρους από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί πιθανότατα από το γεγονός ότι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου, συναντούν δυσκολίες κατά την προσαρμογή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, κάτι που επιφέρει προφανώς αυξημένο άγχος, καθώς χρειάζεται να οικοδομήσουν ένα διαφορετικό ρεπερτόριο συμπεριφορών (West, Sweeting & Young, 2008. Goldstein, Boxer, & Rudolph, 2015. Τσιώτρα, 2010.), ενώ οι μαθητές της Β Γυμνασίου, έχοντας ήδη προσαρμοστεί στο πλαίσιο, καλούνται να αντεπεξέλθουν σε πιο απαιτητικά γνωστικά έργα που συμβαδίζουν με τη νέα ύλη.

Παρομοίως, οι μαθητές που σημείωσαν διαφορετική επίδοση στα τετράμηνα, δε φάνηκε να βιώνουν διαφορετικά το άγχος εξέτασης. Οι επιδόσεις όλων κυμαίνονται πάνω από το μέσο όρο, καθιστώντας την ανάγκη για παρέμβαση επιτακτική. Το άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από συνεχείς εξαντλητικές αξιολογήσεις, φαίνεται να εξουθενώνει τόσο τους καλούς και άριστους μαθητές που έχουν συνηθίσει σε ένα «καθεστώς» υπερπροσπάθειας, όσο και τους μέτριους μαθητές, οι οποίοι λόγω ελλιπούς προετοιμασίας, βρίσκονται μονίμως σε αγωνία και δυσχερή θέση (Καρανίκα, 2012). Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται σημαντική

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

προσπάθεια από την εκπαιδευτική κοινότητα για τη αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, μέσα από την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Barrett, Farrell, Ollendick, & Dadds, 2006. Hayes & Morgan, 2005. Χατζηγηρήστου, 2011, 2015).

Υπάρχουν, ωστόσο, και ερευνητικά δεδομένα που ενισχύουν την άποψη για ευεργητική ιδιότητα του άγχους, όταν αυτό βέβαια κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, καθιστώντας το υπαίτιο για μεγαλύτερη συγκέντρωση και πιο θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Dempster & Corkill, 1999. Pintrich & DeGroot, 1990).

Η τελευταία προσπάθεια για ερμηνεία της διαφοροποίησης των απαντήσεων των μαθητών ανάλογα με την ηλικία και την επίδοση, πραγματοποιήθηκε ως προς τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων κυρίως προς τα θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου βιώνουν πιο έντονα την ευχαρίστηση στην τάξη, κάτι το οποίο προκύπτει και από μελέτες άλλων ερευνητών. Για παράδειγμα οι Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun (2008) σε έρευνά τους με Γερμανούς μαθητές, κατέδειξαν πως η ευχαρίστηση στην τάξη σε συγκεκριμένα μαθήματα, συνδέεται με τη σχετική βαθμολογία της προηγούμενης χρονιάς στα μαθήματα αυτά. Επομένως, είναι λογικό οι μαθητές της Α' Γυμνασίου, προερχόμενοι από το ελεύθερο και δημιουργικό περιβάλλον του Δημοτικού, στο οποίο εξετάζονταν διαφορετικά και είχαν στην πλειοψηφία τους τον πλήρη έλεγχο των δραστηριοτήτων, να αισθάνονται σε αρχική φάση πιο άνετα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Με την πάροδο του χρόνου ένας μαθητής είναι πιθανότερο να βιώνει περισσότερα συναισθήματα όπως πλήξη, θυμό και άγχος (Hembree, 1998. Pekrun & Stephens, 2012).

Επιπρόσθετα, μέσω της παρούσας έρευνας εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές επιδόσεις σχετίζονται και με διαφορετικά συναισθήματα τόσο κατά τη διάρκεια

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

του μαθήματος, όσο και κατά το διαγώνισμα. Οι μέτριοι και οι καλοί μαθητές βίωναν και στις δύο συνθήκες ισχυρότερα αρνητικά συναισθήματα, σε αντίθεση με τους πολύ καλούς και τους άριστους μαθητές που βίωναν πάντα πιο θετικά συναισθήματα. Η σχέση φαίνεται να είναι αμφίδρομη καθώς π.χ. τα θετικά συναισθήματα στην τάξη αλλά και στο διαγώνισμα (χαρά και υπερηφάνεια), προβλέπουν και καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες για τους μαθητές (Villavicencio & Bernardo, 2013). Ακόμη, όλοι οι μαθητές σε περιβάλλοντα κυρίως αξιολόγησης, βιώνουν πιο έντονα συναισθήματα που μπορούν να επηρεάσουν την προσωπική αίσθηση αξίας (υπερηφάνεια, θυμός), ακόμα κι αν αυτά δεν βασίζονται στην επίδοση σε ακαδημαϊκά έργα (Raccanello, Brondino, & Bernardi, 2013). Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη Fredrickson (2004), μία επιτυχημένη επίδοση σχετίζεται περισσότερο με τη ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων, παρά με την απουσία των αρνητικών. Εξάλλου, παρά τις παρεμβάσεις, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εκλείψουν τα αρνητικά συναισθήματα από την εκπαιδευτική πράξη.

Για την επιρροή της οικογενειακής κατάστασης στις τρεις αυτές μεταβλητές δεν προέκυψαν σημαντικά δεδομένα. Φάνηκε πως οι μαθητές απάντησαν ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση, κάτι που ενδεχομένως συνάδει με την άποψη του Shaw (1991), ως προς τις μηδαμινές διαφορές στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των εφήβων μετά από ένα διαζύγιο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, εξαιτίας της γνωστικής ωριμότητας αλλά και της εξωτερικής στήριξης που λαμβάνουν πέρα από την οικογένεια. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαζευγμένων γονέων ως προς την προσαρμογή αλλά και τη σχολική επίδοση, άλλοτε θεωρούνται αποτέλεσμα της έκθεσης των εφήβων στις γονεϊκές διαμάχες και των ευθυνών που αναλαμβάνουν οι ίδιοι για το διαζύγιο (Størksen, Røysamb, Holmen, & Tambs, 2006. Χατζηχρήστου, Γκαρή, Μυλωνάς, Τσιόβουλου, Καρίτσα, & Γιαβρίμης, 2012) και άλλοτε έρχονται ως απόρροια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας που θέλει τους

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

εκπαιδευτικούς να διατηρούν σε κάποιο βαθμό αρνητικές στάσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις έναντι στα παιδιά χωρισμένων γονέων και να προβαίνουν σε αξιολογήσεις αυθαίρετα (Guttmann, Lazar, & Karni, 2008).

Η τελευταία ενότητα της έρευνας αφορά στα ευρήματα για την πρόβλεψη των παραμέτρων των κινήτρων μάθησης από την υποκειμενική καταγραφή της ΣΝ. Όπως προαναφέρθηκε, η επιρροή των συναισθημάτων στα κίνητρα και στη μάθηση είναι υψίστης σημασίας (Meyer & Turner, 2006. Schutz & Lanehart, 2002). Περισσότερο η αυτοαποτελεσματικότητα και λιγότερο η αξία έργου και το άγχος εξέτασης προβλέφθηκαν από την αντιληπτή ΣΝ. Η πρόβλεψη δικαιολογείται και από το γεγονός ότι κατά την αξιολόγηση της ΣΝ, οι μαθητές προβαίνουν σε επιμέρους δηλώσεις που αφορούν τον αυτοέλεγχο, την αυτοεκτίμηση, την προσωπική κινητοποίηση, περιγράφοντας, εν ολίγοις, διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώθηκε με την προσπάθεια για πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από την αντιληπτή ΣΝ των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν πως η ΣΝ προβλέπει ικανοποιητικά συναισθήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως ο θυμός, ενώ λιγότερο ικανοποιητικά προβλέπει συναισθήματα όπως το άγχος, την υπερηφάνεια, και την ευχαρίστηση, τα οποία ανατρέχοντας ήδη στη βιβλιογραφία, εντοπίστηκε πως επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες (Goetz et al. 2008. Raccanello, Brondino, & Bernardi 2013). Αξίζει να σημειωθεί και να αξιοποιηθεί μελλοντικά το εύρημα, ότι στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, τα θετικά συναισθήματα εγείρονται ευκολότερα, καθώς υπάρχει διάδραση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, κάτι που καθησυχάζει τους μαθητές σε περίπτωση που χρειαστεί να αναζητήσουν βοήθεια για την επίλυση ενός θέματος (Raccanello, Brondino, & Bernardi 2013).

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Ακόμη, η ΣΝ των εφήβων κατάφερε να προβλέψει ένα ικανοποιητικό ποσοστό των συναισθημάτων επίτευξης κατά το διαγώνισμα. Συγκεκριμένα, από το χαμηλό σκορ στις ερωτήσεις του εργαλείου που αφορούσαν τη διαχείριση άγχους, τη συναισθηματικότητα και την αισιοδοξία, προβλέπονται αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα κατά το διαγώνισμα (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, η συσσώρευση θετικών συναισθηματικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου είναι δείκτης ψυχοσυναισθηματικής ευεξίας περισσότερο από την απουσία αρνητικών συμπτωμάτων (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Θα ήταν ωφέλιμο, να διερευνάται συστηματικά η εξέλιξη της αντιληπτής ΣΝ των μαθητών σε κάθε εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να προλαμβάνονται ή να περιορίζονται τα αρνητικά συναισθήματα και να εδραιώνονται σταδιακά περισσότερο θετικά συναισθηματικά σχήματα (Reisenzein, 2001).

Περιορισμοί

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στους περιορισμούς, οι οποίοι έχουν επιπτώσεις στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία γενικά Γυμνάσια του νομού Αττικής (περιοχές Μελισσίων, Παλλήνης και Αιγάλεω), στα οποία φοιτούν μαθητές με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, χωρίς να εξασφαλιστεί η αρχή της τυχαίας δειγματοληψίας. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, πέραν από αυτά του δείγματος, καθώς το δείγμα ήταν συμπτωματικό (Παρασκευόπουλος, 1993).

Επιπλέον, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων (TEIQue-ASF, MSLQ, AEQ), προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας χωρίς να έχουν σταθμιστεί

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

σε ελληνικούς πληθυσμούς. Σε επόμενες έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διανεμηθούν σταθμισμένα ελληνικά ερευνητικά εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

Ένας άλλος περιορισμός που προκύπτει αφορά τη συμπλήρωση και των τριών ερευνητικών εργαλείων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών. Ως τρόπος εκτίμησης των εξελικτικών αλλαγών στη ΣΝ, τα κίνητρα μάθησης και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, ενέχει αρκετούς κινδύνους και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής όταν χρησιμοποιείται σε μη ενήλικους πληθυσμούς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μαθητικούς πληθυσμούς, ενδέχεται να ωραιοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα τις αυτοαναφορές τους, με σκοπό την παρουσίαση περισσότερο αξιόλογων εαυτών στη σχολική κοινότητα (Mayer et al. 2000. Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002).

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός έγκειται στην αδυναμία διασφάλισης των ιδανικών συνθηκών κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η διαδικασία διενεργήθηκε στα τέλη Μαΐου, ενόσω βρισκόταν σε εξέλιξη η θεματική εβδομάδα σε όλα τα Γυμνάσια της Αττικής. Παρατηρήθηκε εμφανής εσωτερική αναστάτωση των μαθητών εξαιτίας των επικείμενων προαγωγικών εξετάσεων αλλά και έντονη διάσπαση από εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα μουσικά, αθλητικά και θεατρικά δρώμενα που λάμβαναν χώρα ταυτόχρονα στο προαύλιο του κάθε Γυμνασίου. Ενδεχομένως, σε κατάσταση ηρεμίας σε μία ουδέτερη σχολική περίοδο, οι μαθητές να προέβαιναν σε διαφορετικές αυτοαναφορές.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη διενεργήθηκε στο πλαίσιο αναζήτησης των πιθανών σχέσεων μεταξύ της αντιληπτής ΣΝ, των κινήτρων μάθησης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε μαθητές

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Γυμνασίου, καθώς και των προσωπικών παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν τις τρεις αυτές ψυχολογικές συνιστώσες. Ακολουθώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα που τονίζει τη σπουδαιότητα μελέτης της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, των κινήτρων μάθησης αλλά και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στη σχολική κοινότητα, είναι σημαντικό να ακολουθήσουν έρευνες που θα καλύψουν το βιβλιογραφικό κενό ως προς διαφορετικές παραμέτρους, και με τα ευρήματά τους να βελτιώσουν την καθημερινή, σχολαστική, σχολική εμπειρία (Pekrun & Stephens, 2012. Petrides, Mikolajczak, Mavrouli, Sanchez-Ruiz, Furnham, & Pérez-González, 2016. Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Επομένως, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μελλοντικά έρευνες με ακόμη μεγαλύτερη συμμετοχή υποκειμένων, για ουσιαστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά και έρευνες σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια με σκοπό τη διερεύνηση των διαφορών που ενδέχεται να προκύπτουν λόγω των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η εφαρμογή της παρούσας έρευνας σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, ώστε να αντλήσουμε τα σχετικά πορίσματα που θα αφορούν την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των εφήβων στη σχολική βαθμίδα του Λυκείου. Ακόμη, θα ήταν αρκετά ωφέλιμο να μελετηθεί η πιθανή επίδραση της ΣΝ των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων στα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου, ώστε να σχηματιστεί καθολικότερη εικόνα για τη φύση της προσαρμογής των μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, κρίνεται σημαντική η εκπόνηση ερευνών, όπου θα γίνεται σύγκριση της ΣΝ, των κινήτρων αλλά και των συναισθημάτων επίτευξης σε έφηβους μαθητές, πριν και μετά την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης, που θα στοχεύουν στην ενίσχυση των χαρακτηριστικών αυτών στη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 147–163). San Diego, CA: Academic.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology, 84*(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation* (Vol. 66). New York: Wiley.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual differences, 38*(3), 547-558. doi: 10.1016/j.paid.2004.05.009
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4*(3), 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research, 1*(2), 77-98. doi: 10.1080/10615808808248222
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion, 12*(1), 8-10. doi: 10.4278/0890-1171-12.1.8
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development, 67*(3), 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology, 41*(3), 586-598. doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bar On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): *Technical Manual*: Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional- Social Intelligence (ESI). *Psichothema*, 18, 13-28. PMID: 17295953.
- Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H., & Dadds, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: an evaluation of the friends program. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35(3), 403-411. doi: 10.1207/s15374424jccp3503_5
- Bastian, A., V., Burns, R., N., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence predicts life skills, but as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, (39), 1135-1145. doi: 10.1016/j.paid.2005.04.006
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 91-111). OECD Member Countries: OECD. doi: 10.1787/9789264086487-en
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257. doi: 10.1177/002221949202500406

- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar On & J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.074
- Γιαννακοπούλου, Α., & Αντωνίου, Α. (2016). *Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές Δημοτικού*. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/194/159>
- Γιαννοπούλου, Γ. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαίδευσης & Πολιτισμού, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Γούλα, Ζ. (2012). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η προσωπικότητα των μελλοντικών επαγγελματιών ειδικής αγωγής*. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). The emotionally intelligent manager. *San Francisco*.
- Carruthers, P. (2017). Are epistemic emotions metacognitive?. *Philosophical Psychology*, 30(1-2), 58-78. doi: 10.1080/09515089.2016.1262536
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457. doi: 10.1080/00223891.2010.497426
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Christie, A., Jordan, P., Troth, A., & Lawrence, S. (2007). Testing the links between emotional intelligence and motivation. *Journal of Management & Organization*, 13(3), 212-226. doi: 10.1017/S1833367200003709
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2009). How the object of affect guides its impact. *Emotion Review*, 1(1), 39-54. doi: 10.1177/1754073908097185
- Δημητροπούλου, Π., Φιλιππάτου, Δ., Διακογιώργη, Κ., Ράλλη, Α., Ρούσσο, Π., & Χρυσόχοου, Ε. (2016, Οκτώβριος). *Η συμβολή των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας «Συνθέτοντας το παζλ της ανθρώπινης ανάπτυξης: Γέφυρες με την κοινωνία και την εκπαίδευση», Βόλος.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989-1015. doi: 10.1037/0022-3514.75.4.989
- DeCuir-Gunby, J. T., Aultman, L. P., & Schutz, P. A. (2009). Investigating transactions among motives, emotional regulation related to testing, and test emotions. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 409-438. doi: 10.3200/JEXE.77.4.409-438

- Dempster, F. N., & Corkill, A. J. (1999). Interference and inhibition in cognition and behavior: Unifying themes for educational psychology. *Educational Psychology Review*, 11(1), 1-88. doi: 10.1023/A:1021992632168
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415-431. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.010
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction*, 5(15), 377-380. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.006
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111-116. doi: 10.1007/s11031-006-9028-7
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Elliott, E. S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (Επιμ. Λεονταρή, Α. & Συγκολλίτου, Ε., Μετάφ. Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φ.). Αθήνα: Gutenberg

- Eysenck, H. J. (1953). *The structure of human personality*. New York: Methuen.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 1707-1714. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.416
- Fishbach, A., Eyal, T. & Finkelstein, S. R. (2010). How Positive and Negative Feedback Motivate Goal Pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(8), 517-530. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00285.x
- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. doi: 10.1177/0143034315589649
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101(3), 705-716. doi: 10.1037/a0014695
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligence and Happiness*. New York: Basic Books.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic

- enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.12.002
- Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21-29. doi: 10.1007/s40688-014-0044-4
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39. doi: 10.1007/BF03173687
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53-60. doi: 10.1016/j.lindif.2008.04.002
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00108-5

- Guttmann, J., Lazar, A., & Karni, M. (2008). Teachers' and School Children's Stereotypic Perception of the Child of Divorce: 20 Years Later. *Journal of Divorce & Remarriage*, 49(1-2), 131-141. doi: 10.1080/10502550801973096
- Hayes C. & Morgan M, (2005). Evaluation of a Psychoeducational Program to Help Adolescents Cope. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 111-121. doi: 10.1007/s10964-005-3210-1
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23(3), 359-388. doi: 10.1007/s10648-011-9155-x
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422. doi: 10.1037/a0018947
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2013). *Κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://specialeducation-zoi.blogspot.gr/2013/08/blog-post.html>
- Καρανίκα, Α. (2012). *Το άγχος των εξετάσεων στους μαθητές*. Ανακτήθηκε από <http://www.edu4u.gr/Comments.aspx?qId=12085>
- Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελευθέρα: Επιστημονική Επιτηρίδα τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστημίου Κρήτης*, 1, 129-150.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Κολιάδης, Ε., (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τόμος Β΄:

Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση. Διάθεση: Ελληνικά Γράμματα & Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Kahu, E. R., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2013). The engagement of mature distance students. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 791-804. doi: 10.1080/07294360.2013.777036

Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 415-435. doi: 10.1006/ceps.1997.0943

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. doi: 10.1007/BF00992553

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23(1), 42-64. doi: 10.1006/ceps.1997.0956

Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32. doi: 10.1007/s10964-012-9857-5

- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314. doi: 10.1007/s10648-006-9028-x
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. doi: 10.1207/S15326985EP3702_2
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246. doi: 10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (υπό δημοσίευση). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Επιστήμες Αγωγής*.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., & Κουμουνδούρου, Γ. (2003, Μαΐος). *Η προσαρμογή και η στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar On*. Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and

- internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733-746. doi: 10.1037/0012-1649.41.5.733
- Matthews, G., Zeidner, M., and Roberts, R. D., (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Selecting a measure of Emotional Intelligence. In J.R Stenberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Meinhardt, L & Pekrun, R (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. *Cognition and Emotion*, 17(3), 477-500. doi: 10.1080/02699930244000039
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390. doi: 10.1007/s10648-006-9032-1
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals; Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.77

- Olafson, K. M., & Ferraro, F. R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition*, 45(1), 15-20. doi: 10.1006/brcg.2000.1248
- Oram, R., Ryan, J., Rogers, M., & Heath, N. (2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 162-173. doi: 10.1080/13632752.2017.1290896
- 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(8), 1893-1902. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00038-2
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α'. Αυτοέκδοση.
- Παυλόπουλος, Β. (2006). *Εισαγωγή στη Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων με το SPSS for Windows*. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php>
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μίας 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 Ελλάδος*, 3, 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Panksepp, J. (2003). At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition*, 52(1), 4-14. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00003-4

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences* (pp. 239-266). London, UK: Ablex Publishing.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481. doi: 10.1080/17405629.2015.1040757
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York, US: Springer Science & Business Media.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, Graham, S., Royer, J. M. & Zeidner, M (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence. Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. doi: 10.1002/per.466
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 277-293. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence. Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. Knowns and unknowns* (pp. 151-166). Oxford: Oxford University Press.

- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. doi: 10.1177/1754073916650493
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. *Carmichael's manual of child psychology*, 1, 703-732. doi: 10.1234/12345678
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.

- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199. doi: 10.3102/00346543063002167
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and educational implications. *Pastoral care in education*, 25(1), 11-20. doi: 10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x
- Raccanello, D., Brondino, M., & Bernardi, B. (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains?. *Scandinavian journal of psychology*, 54(6), 477-484. doi: 10.1111/sjop.12079
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78. doi: 10.1177/002221940103400106
- Reisenzein, R. (2001). Appraisal processes conceptualized from a schema-theoretic perspective. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 187-201). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., and Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for An Intelligence? Some New Data and Conclusions, *Emotion*, 1, 196–231. doi: 10.1037/1528-3542.1.3.196
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect, *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.247

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Σμυρναίου, Ζ., & Κουτσίδου, Β. (2014). Οι σημαντικότερες θεωρίες για τα κίνητρα ΤΠΕ και Κίνητρα. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP551/%CE%9A%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1.pdf>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., and Minski, P. (2003). Factor Structure and Validity of a Trait Emotional Intelligence Measure. *Personality and Individual Differences*, 34(1), 707–721. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00056-9
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of educational psychology*, 73(1), 93-105. doi: 10.1037/0022-0663.73.1.93
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επιμ. Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ., Μετάφ. Κουλεντιανού, Μ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256. doi: 10.1207/S15326985EP3504_03
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Emotion in education: Introduction. *Educational Psychologist*, 37(1), 125–134. doi: 10.1207/S15326985EP3702_1
- Schweinle, A., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2008). Understanding young adolescents' optimal experiences in academic settings. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 125-146. doi: 10.3200/JEXE.77.2.125-146

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An

Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5

Shaw, D. S. (1991). The effects of divorce on children's adjustment: review and implications.

Behavior Modification, 15(4), 456-485. doi: 10.1177/01454455910154002

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in

the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational*

psychology, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840

Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological

reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 413-432. doi:

10.1080/1061580021000056555

Sroufe, L. (1997). *Emotional Development: The Organization Of Emotional Life in Early Years*.

Cambridge Studies in Social & Emotional Development: Cambridge University Press.

Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., Kazemi, E., Saxe, G., & MacGyvers, V. L. (1998). The

value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by

mathematics education reformers. *Journal for Research in mathematics education*, 29(4),

465-488. doi: 10.2307/749862

Størksen, I., Røysamb, E., Holmen, T. L., & Tambs, K. (2006). Adolescent adjustment and well-

being: effects of parental divorce and distress. *Scandinavian journal of psychology*, 47(1),

75-84. doi: 10.1111/j.1467-9450.2006.00494.x

Thorndike, R. K. (1920). Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine*, 140(1), 227-335. doi:

10.1234/12345678

- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 460-472. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.460
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and health, 21*(2), 77-86. doi: 10.1002/smi.1042
- Τσιώτρα, Σ. (2010). Ενίσχυση του παιδιού κατά το μεταβατικό στάδιο από το δημοτικό στο γυμνάσιο. *Εξαρτήσεις, 16*(1), 78-97.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337-346. doi: 10.1353/csd.0.0073
- Vakola, M., Tsaousis, I., and Nikolaou, I., (2002). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology, 19*(2), 88-110. doi: 10.1108/02683940410526082
- 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*(2), 103-125. doi: 10.1002/per.434
- Vernon, P., Villani, A., Schermer, P. & Petrides, K. (2008). Phenotypic and genetic associations between the Big Five and Trait Emotional Intelligence. *Twin Research and Human Genetics, 11*(5), 524-530. doi: 10.1375/twin.11.5.524

- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...?. *Personality and individual differences*, 37(5), 1091-1100. doi: 10.1016/j.paid.2003.12.003
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories, and research*. SAGE Publications.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (pp. 75-88). doi: 10.1016/B978-012372545-5/50006-X
- Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivation. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, & T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 135-155). SAGE Publications.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in education*, 25(1), 21-50. doi: 10.1080/02671520802308677
- Whitman, T. L. (1990). Self-Regulation and Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 347-362. PMID: 2404497.

ΣΝ – ΚΙΝΗΤΡΑ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wisner, B. L., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: A resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children & Schools*, 32(3), 150-159. doi: 10.1093/cs/32.3.150
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804_1
- Φούσκα- Βονδικάκη, Μ. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτεπάρκεια και Κίνητρα Μάθησης σε μαθητές δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ Εκπαίδευσης & Πολιτισμού, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Καρίτσα, Β., Τσιόβουλου, Α., & Γιαβρίμης, Π. (2014). Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με το Διαζύγιο και την Προσαρμογή των Παιδιών Χωρισμένων Γονέων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(63), 80-105.

- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40. doi: 10.1177/0273475304273346
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399. doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909