



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗ»**

Ειδίκευση:

**«Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας:
Παιδαγωγικές Και Διδακτικές Πρακτικές»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών Δ', Ε' και
ΣΤ' δημοτικού και η συσχέτισή της με το Κοινωνικό τους Άγχος»**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΒΟΥΡΟΥ ΜΑΡΙΑ

A.M.: 7981182200005

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2025

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω αμέριστα την επιβλέπουσά μου, κα Τσώλη Κωνσταντίνα, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την ολόψυχη υποστήριξη και την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου σε όλη αυτή την ερευνητική διαδικασία. Οι διορατικές συμβουλές της και η εις βάθος γνώση του αντικειμένου, ήταν καθοριστικοί παράγοντες για την ποιοτική ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Ακόμη, εκτιμώ ειλικρινά τον χρόνο που αφιέρωσαν τα μέλη της επιτροπής αξιολόγησης για την αναθεώρηση και την αξιολόγηση του έργου μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι με περίσσεια διάθεση με δέχτηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνά μου, όπως και οι συνάδελφοι των σχολείων αυτών, αλλά φυσικά και τους μαθητές που συμμετείχαν. Η υποστήριξη όλων και οι εποικοδομητικές συζητήσεις εμπλούτισαν την ερευνητική μου πορεία.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει στην οικογένειά μου και στους πολύ κοντινούς μου ανθρώπους που μου έδειξαν υπομονή, ενθάρρυνση και κατανόηση σε όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, όσο στα πλαίσια εκπόνησης της διατριβής αυτής.

Τέλος, ευχαριστώ όλους εκείνους που άμεσα ή έμμεσα, συνέβαλαν στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Η υποστήριξη και η συμβολή όλων υπήρξε ανεκτίμητη και με ενέπνευσε να δώσω το αποτέλεσμα αυτό.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του κοινωνικού άγχους των μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, καθώς και τη μεταξύ τους συσχέτιση. Η εν λόγω έρευνα έχει ως σκοπό την ανάλυση των δυο αυτών παραγόντων, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση αλληλεξάρτησης που έχει αποδειχθεί από παλαιότερες έρευνες ότι έχουν. Η μεθοδολογία της έρευνας έχει βασιστεί στη χρήση των ερωτηματολογίων, "*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*" που αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και το *STAIC* και *SASC-R* που αφορούν στο άγχος. Μέσα από αυτή τη προσέγγιση, επιδιώκεται να κατανοηθεί πώς η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το κοινωνικό άγχος των μαθητών και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 150 παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Δ', Ε', ΣΤ'). Η έρευνα ξεκίνησε στις 14 Οκτωβρίου και ολοκληρώθηκε με επιτυχία στις 29 Νοεμβρίου. Ορισμένα από τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας είναι η αρνητική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του κοινωνικού άγχους, τα επίπεδα ΚΑ κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, η διαχείριση των συναισθημάτων και τα επίπεδα της αυτεπίγνωσης.

Λέξεις Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνικό άγχος, μαθητές δημοτικού, σχολικό περιβάλλον, συμπεριφορά.

Abstract

This thesis focuses on the investigation of emotional intelligence and social anxiety 4th, 5th and 6th grade elementary students, as well as their interrelationship. The study aims to analyze these two factors, considering the interdependence that has been demonstrated in previous research. The methodology is based on the use of questionnaire "*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*" for emotional intelligence, and the *STAIC* and *SASC-R* for anxiety. Through this approach, the research seeks to understand how emotional intelligence influences student's social anxiety and, consequently, their behavior in the school environment. The research sample consisted of a total of 150 children from the higher classes of the Primary School (4th, 5th, 6th). The investigation began on October 14th and was successfully

completed on November 29th. Some of the key research findings include the negative relationship between emotional intelligence and social anxiety, the levels of social anxiety during social interaction, emotion regulation, and levels of self-awareness.

Keywords: *emotional intelligence, social anxiety, elementary students, school environment, behavior.*

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract	3
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης.....	12
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος.....	12
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης	12
1.3 Εννοιολογικές Οριοθετήσεις	13
1.4 Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης	14
1.5 Επισκόπηση ερευνών	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	18
2.1 Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	18
2.2 Μοντέλα και διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης	20
2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη στην παιδική ηλικία	22
2.4 Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνική αλληλεπίδραση.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Κοινωνικό άγχος στην παιδική ηλικία	25
3.1. Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού άγχους.....	25
3.2 Αιτίες και παράγοντες που επηρεάζουν το κοινωνικό άγχος στα παιδιά	26
3.3 Συνέπειες του κοινωνικού άγχους στο σχολικό περιβάλλον	28
3.4 Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το κοινωνικό άγχος	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Σχολικό περιβάλλον και Οικογένεια	32
4.1 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος	32
4.2 Ο ρόλος της οικογένειας.....	33
4.3 Στρατηγικές παρέμβασης και υποστήριξης για μαθητές με κοινωνικό άγχος.....	34
4.4 Στρατηγικές παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	37
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία	40
5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	40
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα	40
5.3 Αναγκαιότητα-Χρησιμότητα της έρευνας.....	41
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	42
5.5 Το δείγμα της έρευνας.....	44
Πίνακας 1. Ποσοστά (%) απαντήσεων ανά φύλο.....	44
Πίνακας 2. Ποσοστά (%) απαντήσεων ανά τάξη.	45

5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	45
5.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	46
5.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα.....	48
6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου TEIQue-SF	48
6.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου- STAIC 2 (Trait)	51
6.3 Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικού άγχους	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα Προτάσεις.....	57
7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα	57
7.2 Προτάσεις.....	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
Ελληνόγλωσση.....	60
Ξενόγλωσση	60
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο TEIQue-SF»	68
Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο STAIC-2 Trait».....	69
Παράρτημα Γ: «Ερωτηματολόγιο SASC-R»	70
Παράρτημα Δ: «Υπεύθυνη δήλωση γονέων για συμμετοχή στην έρευνα».....	71

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Ποσοστά (%) απαντήσεων ανά φύλο.....	44
Πίνακας 2. Ποσοστά (%) απαντήσεων ανά τάξη.	45
Πίνακας 3. Ποσοστιαίες συχνότητες απαντήσεων του ερωτηματολογίου TEIQue-SF	48
Πίνακας 4. Ποσοστιαίες συχνότητες απαντήσεων του ερωτηματολογίου -STAIC 2 (Trait) ..	51
Πίνακας 5. Ποσοστιαίες συχνότητες απαντήσεων του ερωτηματολογίου SASC-R.....	53
Πίνακας 6. Σύσχετιση της ΣΝ και του ΚΑ.....	55

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΣΝ Συναισθηματική Νοημοσύνη

ΚΑ Κοινωνικό Άγχος

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εν λόγω διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού διπλώματος και σκοπός της είναι να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του κοινωνικού άγχους των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη και το κοινωνικό άγχος αποτελούν δυο σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι, όπως θα δούμε παρακάτω, επηρεάζουν τόσο την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό πλαίσιο.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίζεται στη διαρκώς αυξανόμενη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και στην ανάγκη κατανόησης των επιπτώσεων του κοινωνικού άγχους στις μικρές ηλικίες. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η συναισθηματική ευφυΐα των παιδιών και το αυξημένο άγχος που βιώνουν, διαμορφώνονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό, από την ποιότητα της σχολικής ζωής και των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Για το λόγο αυτό, μέσα από την παρούσα έρευνα, επιχειρείται η προσφορά νέων γνώσεων και η συμβολή στην όσο κατά το δυνατόν, ακριβέστερη κατανόηση των λόγων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό μέρος και την εμπειρική έρευνα. Στο πρώτο μέρος, γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ενώ στο δεύτερο μέρος, ακολουθούν η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τα πορίσματα της έρευνας. Βασικός στόχος είναι η εξαγωγή χρήσιμων και πρακτικών συμπερασμάτων, προκειμένου να συνεισφέρουν στη θεωρητική κατανόηση του θέματος, καθώς και στην πρακτική εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) και το Κοινωνικό Άγχος (ΚΑ), είναι έννοιες που έχουν κατά καιρούς απασχολήσει τους ερευνητές, καθώς τα τελευταία χρόνια η ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα εκείνη όπου το άτομο μπορεί να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων (Salovey & Mayer, 1990). Το κοινωνικό άγχος, από την άλλη, αφορά στο φόβο και την ανησυχία του ατόμου σχετικά με κοινωνικές καταστάσεις, ειδικότερα αν πρόκειται να αξιολογηθούν από κάποιον άλλο (LaGrecia & Stone, 1993).

Στο σχολικό περιβάλλον, οι προαναφερθείσες έννοιες, έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και καθοριστική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς και στις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Ο Goleman (2011) αναφέρει ότι πρόσφατες μελέτες έχουν διαπιστώσει πως η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την υψηλή σχολική επίδοση, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και την ισορροπημένη ψυχική υγεία. Από την άλλη, το κοινωνικό άγχος έχει αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οδηγεί τα παιδιά στην εσωστρέφεια, την απομόνωση, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και τη χαμηλή σχολική επίδοση (Γιαννακοπούλου & Αντωνίου, 2015).

Επομένως, μέσω της παρούσας έρευνας, επιχειρείται η ανάλυση και η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το κοινωνικό άγχος στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού. Ακόμη, επιδιώκεται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το άγχος, με σκοπό να εντοπιστούν ενδεχόμενοι μηχανισμοί που θα βοηθήσουν τα παιδιά στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, που αποτελεί και τη θεωρητική βάση των όσων πρόκειται να ακολουθήσουν, αναφέρεται στην προβληματική της μελέτης, διατυπώνοντας το πρόβλημα που προκύπτει στην έρευνα, καθώς και τους σκοπούς αυτής. Ύστερα, παρουσιάζονται ορισμοί βασικών εννοιών της εργασίας, καθώς και η αναγκαιότητα που προκύπτει για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με την επισκόπηση μιας πληθώρας αντίστοιχων

ερευνών που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί και προσεγγίζουν το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και του κοινωνικού άγχους.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της, την επιρροή που έχει στην παιδική ηλικία, καθώς και τη σχέση της με την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το τρίτο κεφάλαιο, εστιάζει στο κοινωνικό άγχος στη παιδική ηλικία. Θα αναφερθούν οι παράγοντες που προκαλούν άγχος στα παιδιά, καθώς και οι συνέπειές του στο σχολικό περιβάλλον. Επιχειρείται ακόμα και η συσχέτιση του κοινωνικού άγχους και της σχολικής απόδοσης των παιδιών.

Το θεωρητικό μέρος τελειώνει με το τέταρτο κεφάλαιο, όπου αναφέρεται ο ρόλος του σχολείου για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι επιπτώσεις του άγχους στη καθημερινότητα των παιδιών, εκτός και εντός σχολικού πλαισίου και τέλος, αναφέρονται ορισμένες στρατηγικές παρέμβασης που μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με κοινωνικό άγχος.

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσης, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και τα πορίσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνει το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το δείγμα, τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, καθώς και τους περιορισμούς.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Τέλος, βάση των αποτελεσμάτων αυτών επιδιώκεται η συσχέτιση της ΣΝ και του ΚΑ, η οποία αναλύεται διεξοδικά στο κεφάλαιο 6.3.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Στην εν λόγω μελέτη διερευνάται η σχέση μεταξύ της ΣΝ και του ΚΑ των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Τα τελευταία χρόνια οι δυο αυτές μεταβλητές έχουν αναδειχθεί ως καθοριστικές για την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, η κατανόηση και η αλληλεπίδραση των δυο αυτών εννοιών παραμένουν κάπως ασαφείς, κάτι που θεωρείται αναγκαίο να διερευνηθεί για την υποστήριξη των μαθητών σε μια ηλικία όπου το άγχος πυροδοτείται λόγω των έντονων και απαιτητικών συνθηκών.

Το πρόβλημα προκύπτει από την έλλειψη εμπειρισταωμένων ερευνών, οι οποίες χρειάζεται να εστιάσουν στην επίδραση που έχει η ΣΝ στο ΚΑ και αντίστροφα. Μέσα από μια ελλιπή επιστημονική προσέγγιση του θέματος, η εκπαιδευτική κοινότητα δυσκολεύεται να αναγνωρίσει και να κατανοήσει το πρόβλημα που προκύπτει και ως εκ τούτου αδυνατεί να προχωρήσει σε στρατηγικές παρέμβασης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Ακόμα, τα αυξημένα επίπεδα άγχους των μαθητών λόγω των σχολικών απαιτήσεων και των κοινωνικών προκλήσεων επηρεάζουν αντιστοίχως τη ΣΝ των μαθητών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την προσέγγιση και διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των δυο αυτών εννοιών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Zins et al. 2004).

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει τη σχέση της ΣΝ και του ΚΑ των μαθητών και ειδικότερα, πώς αυτές οι δυο μεταβλητές επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών σε επίπεδο ψυχοκοινωνικό, τη συμπεριφορά τους και την επίδοσή τους στα μαθήματα.

Επιμέρους στόχοι:

- Να μελετηθεί η ΣΝ των μαθητών και τα επίπεδα ΚΑ

- Να κατανοηθεί η σύνδεση και η αλληλεξάρτηση των δυο εννοιών
- Να αναλυθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της οικογένειας
- Να διερευνηθούν οι παράγοντες που πυροδοτούν το κοινωνικό άγχος στα παιδιά
- Να διαλευκανθεί η επίδραση της ΣΝ στο ΚΑ των μαθητών
- Να ερευνηθούν οι αιτίες που επηρεάζουν τα επίπεδα της ΣΝ

1.3 Εννοιολογικές Οριοθετήσεις

Για την όσο γίνεται ακριβέστερη κατανόηση του θέματος που μελετάμε, θεωρείται χρήσιμο να οριοθετηθούν οι έννοιες που εξετάζονται:

Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ): Η έννοια της ΣΝ δεν είναι πρόσφατη, καθώς αρκετοί ψυχολόγοι της δεκαετίας 1920, διερευνώντας τη γνωστική νοημοσύνη επεκτάθηκαν και στην εξέταση συναισθηματικών και νοητικών ικανοτήτων (Φλουρής, 2005). Σε γενικές όμως γραμμές, υπήρξε δυσκολία στη διατύπωση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού (Ciarrochi, Caputi & Mayer, 2003). Η πλειονότητα των ερευνητών ορίζουν τη ΣΝ ως ένα σύνολο συναισθηματικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να διαχειρίζεται καταστάσεις σε όλους τους τομείς της ζωής του (Mayer et al., 2003). Με βάση τους Boyatzis et al. (2000), η ΣΝ αφορά σε δεξιότητες αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικές δεξιότητες με τρόπο συμβατό με τη κάθε περίπτωση. Άλλοι θεωρούν ότι πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας το οποίο αφορά σε ένα σύνολο συμπεριφορών, όπου το άτομο μπορεί να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί το συναίσθημα (Petrides & Furnham, 2001). Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφέρεται στην ικανότητα της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων μας, στον έλεγχο των παρορμήσεών μας, στη διατήρηση της ηρεμίας και αισιοδοξίας μας, καθώς και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, τη λεγόμενη ενσυναίσθηση.

Κοινωνικό Άγχος (ΚΑ): Το κοινωνικό άγχος στα παιδιά του δημοτικού εκδηλώνεται όταν αρχίζουν να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα χωρίς τη παρουσία ενηλίκων. Το άγχος στις μικρές ηλικίες συνήθως εκδηλώνεται με σωματοποιημένα συμπτώματα (πονοκέφαλο, στομαχόπονο), σε μια προσπάθεια να μη γίνει αντιληπτό στους

συνομήλικούς τους. Πολλές φορές αποφεύγουν την οπτική επαφή, απομονώνονται εμφανίζοντας έντονους εφιάλτες, ενώ ακόμη παρουσιάζουν αδικαιολόγητο, για τους ενήλικες, κλάμα (Banerjee & Henderson, 2001; Broeren et al., 2013; Papadimitriou & Linkowski, 2005). Το παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει και ο Gilbert (2000), ο οποίος αναφέρει ότι το κοινωνικό άγχος εμφανίζεται από έντονες σωματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις. Συνήθως τα παιδιά που βιώνουν άγχος, εμφανίζουν ταχυκαρδία, τρέμουλο στη φωνή, έντονη εφίδρωση, καθώς επίσης αποφεύγουν την οπτική επαφή και τη κοινωνική αλληλεπίδραση. Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι ένα αγχώδες παιδί, δυσκολεύεται στη σύναψη σχέσεων, όχι γιατί ενδεχομένως να φοβάται εξαιτίας των εδραιωμένων αρνητικών συναισθημάτων, αλλά λόγω του φόβου αναγνώρισης σωματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών από τους άλλους (Gilbert & Miles, 2000).

Επιπλέον, το άγχος χαρακτηρίζεται από έντονη και αρνητική αυτοκριτική. Το παιδί συνήθως πιστεύει ότι οι ενέργειές του είναι λανθασμένες και έχει τον φόβο της κριτικής και της απόρριψης από τους γύρω του. Το σκεπτικό αυτό οδηγεί το παιδί στην αρνητική αυτοκριτική, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και την απομόνωση, θεωρώντας τον εαυτό του μη ικανό για κοινωνική αλληλεπίδραση (Hedman et al., 2013; Levinson et al., 2016).

1.4 Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης

Ένας βασικός στόχος της εν λόγω μελέτης είναι η διερεύνηση και κατανόηση των μηχανισμών που συνδέουν τη ΣΝ με το ΚΑ στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού. Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι παρότι υπάρχει σημαντικά μεγάλος αριθμός ερευνών για το κοινωνικό άγχος και τις επιπτώσεις του, ωστόσο περιορισμένη είναι η συσχέτισή του με τη ΣΝ (Bracket et al., 2011; Denham, 2006; Eisenberg et al., 2009). Το ΚΑ αποτελεί μια αρκετά διαδεδομένη μορφή άγχους στα παιδιά σχολικής ηλικίας και έχει παρατηρηθεί ότι επηρεάζει αρνητικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Από την άλλη η ΣΝ αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Ο ρόλος της είναι καθοριστικός, καθώς είναι υπεύθυνη για τη μείωση της έντασης και του άγχους, ενώ με τα υψηλά της επίπεδα μπορεί να

οδηγήσει στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό πλαίσιο (Durlak et al., 2011).

Επομένως, η οικεία έρευνα χαρακτηρίζεται αναγκαία, καθώς το ΚΑ επηρεάζει αρνητικά την ψυχοσύνθεση των παιδιών, εμποδίζοντάς τα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και στη σχολική τους επίδοση. Αν και έχει κριθεί αναγκαία η ανάπτυξη της ΣΝ για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών, ωστόσο οι παρεμβάσεις που έχουν κατά καιρούς γίνει, εστιάζουν στη διερεύνηση στρατηγικών για τη μείωση των επιπέδων του άγχους και τα συμπτώματά του, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη σημαντική επίδραση της αυξημένης ΣΝ που μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και θεραπευτικά. Επομένως, μέσω της παρούσης επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία της ΣΝ, τόσο ως μηχανισμός διαχείρισης του ΚΑ, όσο και ως προστατευτικό μέσο, η συμβολή του οποίου ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

Ως προς τη σημασία της μελέτης, επιδιώκεται η ανάδειξη νέων εμπειρικών δεδομένων, τα οποία ενισχύουν της κατανόηση της σχέσης της ΣΝ με το ΚΑ. Τα δεδομένα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θεωρητική σκοπιά και κατανόηση των μηχανισμών της ΣΝ, η οποία έχει την ικανότητα της μείωσης του ΚΑ και την καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων. Ακόμα, μπορούν να αναδειχθούν συγκεκριμένοι τομείς της ΣΝ, που σχετίζονται άμεσα με τη ρύθμιση του ΚΑ, ένα γεγονός που μπορεί να καθοδηγήσει τους ερευνητές για μελλοντική έρευνα και κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Ακόμα, μέσω αυτής της μελέτης, επιχειρείται η πρακτική εφαρμογή μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη παρεμβάσεων, με βασικό στόχο τη μείωση του ΚΑ και τις στρατηγικές αύξησης της ΣΝ. Μέσω της ένταξης αυτών των προγραμμάτων στα σχολεία, ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα στοχεύει στη μείωση του άγχους τους (Zins et al., 2007).

Τέλος, μέσα από την έρευνα, επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και όλων των αρμόδιων φορέων της ψυχικής υγείας, για τη σημαντικότητα της ΣΝ, με στόχο την πρόωπη αναγνώριση και στη συνέχεια την άμεση παρέμβαση. Με την έγκαιρη αναγνώριση, προλαμβάνεται και το κοινωνικό

στίγμα που έχει άμεση συσχέτιση με το ΚΑ. Επομένως, η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία για την κάλυψη ερευνητικών κενών, καθώς και για τη βελτίωση της καθημερινότητας των παιδιών που εμφανίζουν ΚΑ. Το γεγονός αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (Rapee & Spence, 2004).

1.5 Επισκόπηση ερευνών

Τα προαναφερθέντα επιβεβαιώνονται από πλήθος ερευνών που έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους επιστήμονες. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα της ΣΝ κάτω από συνθήκες άγχους ήταν χαμηλότερα συγκριτικά με πιο ισορροπημένες και ήρεμες συνθήκες. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επηρεαστεί σημαντικά η ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (Lyons & Schneider, 2005). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που δεν διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος τους και την παρορμητικότητά τους, έχουν χαμηλά επίπεδα ΣΝ και ως εκ τούτου χαμηλή επίδοση στα μαθήματα (Pritchard & Wilson, 2003). Αντίθετη άποψη έχει ο Bastian και οι συνεργάτες του (2005), οι οποίοι διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι η ΣΝ και η σχολική επίδοση δεν έχουν άμεση συσχέτιση, καθώς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υψηλή ΣΝ σχετίζεται με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και την καλύτερη διαχείριση του άγχους τους.

Ακόμα, για την εμφάνιση του άγχους, με συμπτώματα υπερκινητικότητας-νευρικής και έλλειψη προσοχής, μια πληθώρα ερευνητών έχουν καταλήξει στη σύνδεση αυτών των μαθητών με χαμηλότερα επίπεδα ΣΝ. Ένα αρνητικό χαρακτηριστικό της ΣΝ που έχει αποδειχθεί είναι εκείνο της παρορμητικότητας, ένα γεγονός που συνεπάγεται την αρνητική συσχέτιση των δυο μεταβλητών (Giannakopoulos et al., 2009; Mavroveli et al., 2008; Poulou, 2010·2014).

Σύμφωνα με τους Frederickson et al. (2012) έχει αποδειχθεί ότι τα μειωμένα επίπεδα ΣΝ, ενισχύουν τις δυσκολίες των παιδιών στη κοινωνικοποίησή τους, αντίθετα με τα παιδιά με χαμηλή ΣΝ, τα οποία εμφανίζουν άγχος, θυμό, υπερδιέγερση, κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ακόμα, τα παιδιά με υψηλή ΣΝ δεν εμφανίζουν

τόσο συχνά συμπεριφορικές διαταραχές, επομένως οι πιθανότητες είναι λιγότερες για την εμφάνιση των προαναφερθέντων συμπτωμάτων (Stamatoroulou et al., 2018)

Άλλοι μελετητές προσέγγισαν το θέμα της προσαρμοστικότητας και των δυσκολιών κατά την ένταξη των μαθητών στα κοινωνικά. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ΣΝ, προσαρμόζονται πιο ομαλά σε δύσκολες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα άγχους, υψηλή αυτοπεποίθηση και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, τα οποία είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση θετικών συμπεριφορικών στοιχείων, και με τη σειρά τους βοηθούν στην ανάπτυξη της ΣΝ (Goleman, 2001).

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι σε έρευνες που έχουν κάνει χρήση του ερωτηματολογίου STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children), που θα διεξαχθεί και στη δική μας έρευνα, εξέτασαν το άγχος στα δύο φύλα. Εκεί παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους απ' ότι τα αγόρια, καθώς τα κορίτσια αντιδρούν διαφορετικά σε δύσκολες και στρεσογόνες συνθήκες, σε σύγκριση με τα αγόρια (Becker, 2013).

Μια ακόμα έρευνα των Γιαννακοπούλου & Αντωνίου (2015), επιχείρησε τη μελέτη της συσχέτισης της ΣΝ με το ΚΑ. Οι προαναφερθείσες ερευνήτριες έκαναν χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson's, αποδεικνύοντας στατιστικά τη στενή σχέση της συναισθηματικότητας με το άγχος. Διαπίστωσαν ακόμα ότι η ευημερία, η ικανότητα αυτορρύθμισης και η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με το άγχος. Έχει υποστηριχθεί επίσης ότι ένα συναισθηματικά ισορροπημένο άτομο, παρουσιάζει λιγότερα ποσοστά άγχους σε αντίθεση με εκείνο όπου εμφανίζει χαμηλές συναισθηματικές ικανότητες (Goleman, 2001). Το γεγονός αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί αν λάβουμε υπόψη μας ότι μέσω της ΣΝ ένα άτομο μπορεί να προσαρμοστεί ευκολότερα σε δύσκολες συνθήκες με αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης και λιγότερο άγχος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1 Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έννοια που εκφράζει τις ικανότητες του ατόμου ως προς την αναγνώριση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων του. Ο Stern (1937) επιχείρησε μαζί με άλλους συνεργάτες του να ορίσουν την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ως τη στάση του ατόμου απέναντι στην κοινωνία, τη γνώση του για τα κοινωνικά ζητήματα και την ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής. Τη περίοδο του 1980 έγινε μια στροφή στη μελέτη της συναισθηματικής διάστασης της νοημοσύνης. Ο Gardner (1983) παρουσίασε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, μέσα στην οποία δε χρησιμοποίησε τον όρο της ΣΝ, αλλά τις πολυποίκιλες μορφές της. Στη συνέχεια, ένα καινούργιο μοντέλο της ΣΝ εμφανίστηκε από τον Bar-On (1988) με τον όρο συναισθηματικό περιεχόμενο και αφορούσε την καλή ζωή του ατόμου. Από την άλλη, το 1990 αναπτύχθηκε μια θεωρία όπου προσέγγισε τη νοημοσύνη μέσα από διάφορους τομείς. Η πρώτη επίσημη αναφορά που έγινε στη ΣΝ, ως ένα είδος νοημοσύνης, καθώς κι ο τρόπος μέτρησης, έγινε το 1993 (περιοδικό *Intelligence*). Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τη περίοδο 1990-1993, ο όρος της ΣΝ έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του.

Σε έρευνά τους, οι Mayer και Salovey (2000) ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο της ΣΝ, ως την προσπάθεια του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του, να μπορεί να τα διαχειρίζεται και να τα χρησιμοποιεί στην ορθή επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι οι προαναφερθέντες έκαναν προσπάθεια ώστε η ΣΝ να καθιερωθεί ως ανεξάρτητη μορφή νοημοσύνης. Ο Goleman (1995) ήταν εκείνος που διεύρυνε την έννοια της ΣΝ, μέσα από το ομότιτλο βιβλίο του, το οποίο είχε μεγάλη απήχηση, παρουσιάζοντας τη ΣΝ ως την ικανότητα εκείνη όπου το άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Μέσα από το βιβλίο του αναδείχθηκε και η σημαντικότητα του όρου που μπορεί να επηρεάσει τις επαγγελματικές, τις κοινωνικές και τις προσωπικές σχέσεις. Ο ίδιος, επιχείρησε ακόμα να επεκτείνει τον όρο εντάσσοντας κοινωνικές δεξιότητες, που είναι σχετικές με την αναγνώριση, την

κατανόηση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Επιπλέον, επιχείρησε να διαχωρίσει την ΣΝ σε προσωπική και κοινωνική, οι οποίες περιλαμβάνουν πολλές υποστηρικτικές δεξιότητες.

Το 1997, οι Mayer και Salovey εισήγαγαν ένα νέο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, μέσα από το οποίο εστίαζαν στα γνωστικά στοιχεία. Το νέο αυτό μοντέλο αναγνωρίζει τη δυνατότητα των ατόμων να αναπτύσσονται σωματικά και πνευματικά. Προκειμένου να επιτευχθεί η συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, το καινούργιο αυτό μοντέλο αποτελείται από την αντίληψη, την έκφραση και την αξιολόγηση των συναισθημάτων, την ενίσχυση της σκέψης, την κατανόηση και την ορθή χρήση των συναισθημάτων, καθώς και τη σωστή διαχείριση των συναισθηματικών μεταπτώσεων. Ακόμη, οι ίδιοι (2000) θεωρούν ότι τα πνευματικά χαρακτηριστικά της ΣΝ αναφέρονται σε αληθινά πνευματικά χαρακτηριστικά και ικανότητες κι όχι μόνο στον τρόπο συμπεριφοράς.

Ο Petrides κι άλλοι ερευνητές (2006), ανέλυσαν τις διάφορες μορφές της ΣΝ. Αυτές οι μορφές περιλαμβάνουν την προσαρμοστικότητα, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις και συνθήκες, τη διεκδικητικότητα, όπου το άτομο είναι σε θέση να διεκδικεί τα δικαιώματά του, την αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων του και των γύρω του, που είναι κρίσιμες για την επικοινωνία και την αναγνώριση των συναισθημάτων. Από την άλλη, η διαχείριση και η συναισθηματική αυτορρύθμιση επιτρέπουν τη θετική επιρροή στους άλλους και τον έλεγχο των δικών μας συναισθηματικών αντιδράσεων. Άλλες σημαντικές πτυχές της ΣΝ, είναι η χαμηλή παρορμητικότητα, οι προσωπικές σχέσεις, η αυτοεκτίμηση και τα εσωτερικά κίνητρα που βοηθούν το άτομο στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Ακόμη, η κοινωνική αντίληψη από τη μια βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η διαχείριση του άγχους και η ενσυναίσθηση από την άλλη, ενισχύουν την ικανότητα διαχείρισης πιεστικών καταστάσεων και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, αντίστοιχα. Τέλος, δε θα πρέπει να παραληφθεί, η ευτυχία και αισιοδοξία, που αφορούν στην απόλαυση της ζωής και στην εστίαση της θετικής πλευράς των πραγμάτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε εύλογα να αντιληφθούμε την σημασία τις ΣΝ στο ίδιο το άτομο και τις ανθρώπινες σχέσεις (Petrides et al., 2006).

2.2 Μοντέλα και διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η ΣΝ, είναι μια έννοια πολυδιάστατη και υπάρχουν ποικίλες έρευνες και αναφορές ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο (Πλατσίδου, 2010). Το γεγονός αυτό, αποδεικνύει μια δυσκολία ως προς την ακριβή προσέγγιση και κατανόηση του όρου. Για το λόγο αυτό ορισμένοι έχουν επιχειρήσει να ταξινομήσουν σε κατηγορίες τα μοντέλα της ΣΝ (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, οι Mayer και Salovey (1997), παρουσίασαν τα μοντέλα ικανότητας, στα οποία προσδιορίζεται η έννοια της ΣΝ, ως μια ικανότητα του νου, η οποία ερμηνεύει την επιρροή του συναισθήματος στο άτομο. Εστιάζουν στη σχέση γνωστικού και συναισθηματικού πλαισίου του ατόμου και στη συνέχεια επισημαίνουν ότι η ΣΝ έχει άμεση σχέση με τη σκέψη, καθώς το συναίσθημα έχει βοηθητικό ρόλο στη σκέψη και από την άλλη η σκέψη είναι απαραίτητη στην ανάλυση του συναισθήματος. Οι προαναφερθέντες κάνουν λόγο για τις διαστάσεις της ΣΝ. Αρχικά, αναφέρονται στην κατανόηση και την άμεση αναγνώριση του συναισθήματος, όπου το άτομο είναι ικανό να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των γύρω του. Έπειτα, αναφέρουν τον τρόπο που τα συναισθήματα ενσωματώνονται στη σκέψη. Αυτό δίνει στο άτομο την ικανότητα να επεξεργαστεί τις συναισθηματικές πληροφορίες, προκειμένου να εμπλουτίσει τη σκέψη του και τη γνωστική του ικανότητα.

Ακόμα, μέσα στο μοντέλο ικανότητας, εμπεριέχεται και η άμεση αναγνώριση των συναισθημάτων, η οποία είναι σημαντική για το άτομο, καθώς μπορεί να κατανοήσει πιο σύνθετα και πολύπλοκα συναισθήματα μέσα σε δύσκολες σχέσεις και καταστάσεις. Τέλος, το άτομο πρέπει να μπορεί να διαχειριστεί και τα δικά του συναισθήματα και των γύρω του. Θεωρείται ιδιαίτερος σημαντικός παράγοντας, όπου το άτομο μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις και πιο υπεύθυνους ρόλους, καθώς μπορεί να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, αναπτύσσοντας έτσι τον συναισθηματικό και πνευματικό του διάκοσμο.

Ένα άλλο μοντέλο με αναφορά στην προσωπικότητα του ατόμου ερμηνεύει τη ΣΝ, συνδυάζοντας την προσαρμοστικότητα και τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Στην εν λόγω κατηγορία, ανήκει το μοντέλο Bar-On (1997), σύμφωνα με το οποίο προσδιορίζεται και μετράται η ΣΝ και η κοινωνική νοημοσύνη. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τις ενδοπροσωπικές ικανότητες, τις διαπροσωπικές, την ικανότητα

προσαρμογής και το άγχος. Οι πρώτες αναφέρονται στην έκφραση του συναισθήματος, την επίγνωση, την εκτίμηση και την πραγμάτωση του ίδιου του ατόμου. Οι δεύτερες αναφέρονται στην ενσυναίσθηση και τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους. Στη συνέχεια, η ικανότητα προσαρμογής μπορεί να αξιολογεί τα προβλήματα, να τα ελέγχει και τέλος να τα επιλύει. Αυτό μπορεί να βοηθήσει το άτομο να προσαρμόζεται καλύτερα στις αλλαγές και τις καθημερινές ανάγκες. Ως προς τη διαχείριση του άγχους, το άτομο μπορεί να ελέγχει καλύτερα τα συναισθήματά του και τις παρορμήσεις του, να διαχειρίζεται με υγιή τρόπο πιεστικές και στρεσογόνες καταστάσεις (Bar-On, 2000).

Σύμφωνα με τον Bar-On (2000) η ΣΝ αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και μπορεί να βελτιωθεί μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις. Ένα άτομο με υψηλή ΣΝ, μπορεί να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, να έχει ανεπτυγμένη προσαρμοστική ικανότητα και να παραμένει αισιόδοξο στην επίτευξη αυτών των στόχων (Πλατσίδου, 2000).

Από την άλλη, τα μοντέλα επίδοσης επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα και την επίδοση ενός ατόμου, αξιολογώντας τα συναισθηματικά, κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του. Η εν λόγω κατηγορία συμπεριλαμβάνει το μοντέλο του Goleman (1995), ο οποίος αναφέρει ότι η ΣΝ αποτελείται από ένα σύνολο ικανοτήτων. Αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα της κινητοποίησης για την επίτευξη στόχων, την επιμονή παρά τις απογοητεύσεις, τον έλεγχο των παρορμήσεων που οδηγούν στη καθυστέρηση της ικανοποίησης. Επίσης, αναφέρεται στη δυνατότητα ρύθμισης της διάθεσης και στην αποφυγή του άγχους που μπορεί να επηρεάσει την ορθή σκέψη, καθώς και την ενσυναίσθηση. Η υψηλή ΣΝ οδηγεί στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας, η οποία απαιτεί την αυτεπίγνωση, που αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων, την αυτορρύθμιση, που αναφέρεται στον έλεγχο, την ικανότητα προσαρμογής, την ευσυνειδησία, καθώς και τα κίνητρα για την επίτευξη των στόχων, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1995, σ.34). Ο Goleman υποστήριξε επίσης ότι η ΣΝ, μπορεί να διδαχθεί στο άτομο με σκοπό να του παρέχει δεξιότητες, που είναι χρήσιμες στη ζωή του.

Τέλος, έχει προταθεί η ταξινόμηση των παραπάνω μοντέλων σε δύο κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τα μοντέλα ικανότητας και τα μεικτά μοντέλα (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Η πρώτη κατηγορία αφορά σε όσα προαναφέρθηκαν, ενώ η μεικτή περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η κατηγορία αυτή

ορίζει τη ΣΝ, μέσα από ένα σύνολο συναισθηματικών, κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων, όπου βοηθούν το άτομο στην αντιμετώπιση πιεστικών καταστάσεων (Petrides & Furnham, 2000).

2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη στην παιδική ηλικία

Σύμφωνα με έρευνα των Petrides et al. (2004), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι ένας μαθητής με υψηλή ΣΝ, είναι πιο συνεργάσιμος και φιλικός με τους γύρω του, καθώς επίσης διαθέτει αυξημένες προκοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που διαφαίνεται στην προθυμία του για βοήθεια εκείνων που τη χρειάζονται. Ακόμα, τα παιδιά με υψηλή ΣΝ, μπορούν να ηγηθούν μιας ομάδας, να συνεργαστούν ομαλά με τους γύρω τους, χωρίς ένταση και επιθετικότητα. Κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι η ΣΝ, δεν συνάδει με καταθλιπτικές διαταραχές, ψυχοσωματικά συμπτώματα και δυσκολία στην προσαρμοστικότητα.

Ακόμα, η ΣΝ γίνεται αντιληπτή στα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και συμπεριφορικές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στα μαθήματα και συναισθηματικές διακυμάνσεις. Για το λόγο αυτό στρέφονται σε δραστηριότητες που δεν απαιτούν γνωστικές ικανότητες. Στους εν λόγω μαθητές έχει διαπιστωθεί η μεγάλη σχέση της σχολικής επίδοσης με τη ΣΝ. Οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα ΣΝ, έχουν χαμηλότερους βαθμούς στα μαθήματα, καθώς και περισσότερες απουσίες και αποβολές. Η ΣΝ έχει χαρακτηριστεί και ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας, το οποίο επηρεάζει τις συμπεριφορικές ικανότητες των μαθητών. Ακόμα, οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως η επιρροή των συνομηλίκων, η οικογενειακή κατάσταση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, και οι ψυχοπαθολογικοί παράγοντες (Petrides et al., 2004).

Μια ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Mavrogeli et al. (2008) σε παιδιά μεγάλων τάξεων του δημοτικού, εξέτασε τη διαδικασία κατασκευής της ΣΝ. Βάσει των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που απουσίαζαν τακτικά από τα μαθήματα σημείωναν χαμηλή επίδοση στα τεστ μέτρησης της ΣΝ. Οι ερευνητές συνέστησαν να χρησιμοποιηθεί το TEIQue-CF, το οποίο αξιολογεί τη ΣΝ και τα κίνητρα μάθησης για την εκτίμηση της ΣΝ και την άμεση παρέμβαση σε ενδεχόμενες

δυσλειτουργίες. Η ΣΝ, ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας σχετίζεται με την αυτοαντίληψη των παιδιών και προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα της συναισθηματικής διάστασης των παιδιών.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι αρκετοί είναι εκείνοι που έχουν προσεγγίσει το θέμα της ΣΝ ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του δημοτικού. Τα κορίτσια από πολύ μικρή ηλικία, έχουν την ικανότητα αντίληψης λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, καθώς μαθαίνουν να εκφράζονται συναισθηματικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια (Fivush et al., 2000). Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια δεν εκφράζουν συναισθήματά άγχους, ευαισθησίας και φόβου, καθώς το θεωρούν αδυναμία. Πρόκειται για στερεοτυπικά κοινωνικά μοντέλα, τα οποία αποτελούν «αποδεκτά» πρότυπα, ένα γεγονός που μπλοκάρει το συναισθηματικό διάκοσμο του παιδιού και το οδηγεί σε συγκεκριμένο τύπο συμπεριφοράς (Hall, 1978).

2.4 Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κοινωνική αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, μπορούμε εύλογα να συμπεράνουμε την άμεση σχέση της ΣΝ με την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς η πρώτη έχει σημαντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων. Ένα άτομο με υψηλή ΣΝ αναγνωρίζει και κατανοεί ευκολότερα τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, κάτι που το διευκολύνει στην αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα και στην εμπλοκή του σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η επικοινωνία και η σύνδεση με άλλους και βοηθάει το άτομο να επισυνάψει σχέσεις, φιλίες και να ενταχθεί σε δραστηριότητες με άλλα άτομα (Bar-On et al., 2005).

Από την άλλη, ένα άτομο που έχει χαμηλά επίπεδα ΣΝ, βιώνει έντονο άγχος και απομονώνεται, ένα γεγονός που εμποδίζει τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Επιπροσθέτως, ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό των ατόμων με χαμηλή ΣΝ, είναι η ντροπή. Ένα άτομο που είναι ντροπαλό δεν διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να αλληλεπιδράσει κοινωνικά, ένα γεγονός που το δυσκολεύει κατά τη συναναστροφή του με άλλους, ειδικότερα μέσα από νέες γνωριμίες. Η ντροπή και το άγχος που βιώνει, δεν είναι τόσο έντονα σε άτομα που ήδη γνωρίζει, αλλά υπάρχουν σε μικρότερο βαθμό. Μέσα από αυτή τη δυσκολία του ατόμου, δεν μπορούν να

αναπτυχθούν οι κοινωνικές του δεξιότητες και κατ' επέκταση να εκφραστεί το άτομο συναισθηματικά και να είναι σε θέση να επιλύει πιθανά προβλήματα και δυσκολίες. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει το άτομο να δημιουργήσει υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Michail & Birchwood, 2013). Επομένως, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, χωρίς το βοηθητικό ρόλο της ΣΝ, το άτομο ενδέχεται να αντιμετωπίσει δυσκολίες στις σχέσεις του με τους άλλους και την κοινωνικοποίησή του. Μέσα από την ενίσχυση της ΣΝ, το άτομο μπορεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αποφέρει το κοινωνικό άγχος, το οποίο εμποδίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η αυτογνωσία και η ενσυναίσθηση είναι δυο σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες αν ενισχυθούν μπορούν να διευκολύνουν το άτομο στην κατανόηση του εαυτού του και των άλλων, και έτσι να το βοηθήσουν στην αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους (Muris et al., 2015).

Επομένως, η καλλιέργεια της ΣΝ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς ενισχύει τις σχέσεις και τη γενικότερη ευημερία των ατόμων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργεί ως καταλύτης στην κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου, γιατί επιτρέπει να εκφράσει τα συναισθήματά του και να κατανοήσει των άλλων, κάτι που διευκολύνει την αλληλεπίδραση. Αν δεν υπάρξει υποστήριξη για την ενίσχυση της ΣΝ, η οποιαδήποτε αλληλεπίδραση ενδεχομένως να μην είναι ουσιαστική και λειτουργική και ύστερα να επηρεαστεί η ποιότητα των σχέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Κοινωνικό άγχος στην παιδική ηλικία

3.1. Ορισμός και θεωρητικό πλαίσιο του κοινωνικού άγχους

Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε στον όρο και τη σημασία του *Κοινωνικού Άγχους* (ΚΑ), το οποίο επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο συναισθηματικό τομέα. Ο όρος αυτός συχνά αναφέρεται και ως *κοινωνική φοβία* και πρόκειται για μια ευρέως γνωστή μορφή άγχους (Ruscio et al., 2008; Slade et al., 2009). Με βάση την *Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία* (2013^α), το ΚΑ χαρακτηρίζεται από φόβο στην έκθεση κοινωνικών καταστάσεων, όπου το άτομο μπορεί να συμμετέχει είτε ως παρατηρητής, είτε λαμβάνοντας κεντρικό ρόλο, που πολλές φορές αναπόφευκτα μπορεί να αξιολογηθεί και να κριθεί από τους άλλους. Ο φόβος των ατόμων αυτών γιγαντώνεται όταν πρόκειται να μιλήσουν δημόσια ή να επικοινωνήσουν με ηγετικές προσωπικότητες.

Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η διαταραχή αυτή εκδηλώνεται με την εμφάνιση σωματικών και κινητικών συμπτωμάτων, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την εφίδρωση, το κοκκίνισμα και το τρέμουλο, καθώς και μια σχετική δυσκολία στο λόγο και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα παιδιά με ΚΑ προσπαθούν να αποκρύψουν τα εν λόγω συμπτώματα και να μην γίνουν αντιληπτά από τους γύρω τους (Bogels et al., 2010). Ακόμα, όταν εκτίθενται σε πιεστικές καταστάσεις, ανησυχούν έντονα, δυσφορούν και αποστασιοποιούνται από το κοινωνικό πλαίσιο. Παλαιότερα το ΚΑ εμφανίζονταν μέσα από ψυχοσωματικά συμπτώματα κατά την περίοδο της εφηβείας (14-16 ετών). Τα τελευταία όμως χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση του ΚΑ και στην παιδική ηλικία (Kessler et al., 2005). Τα παιδιά που καλούνται να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, δεν αντιλαμβάνονται ότι τη συγκεκριμένη στιγμή βιώνουν ΚΑ και είθισται να αποδίδουν τα συμπτώματα σε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, ντροπή και αδιαφορία (Iverach & Rapee, 2014).

Η οικεία διαταραχή αποτελεί εμπόδιο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργικότητά τους. Ένα παιδί που βιώνει έντονο άγχος αποφεύγει την έκθεση σε κοινωνικές καταστάσεις, αποστασιοποιείται από το σχολικό πλαίσιο και απομονώνεται από τον περίγυρό του. Το γεγονός αυτό εμποδίζει

σημαντικά την ακαδημαϊκή του εξέλιξη και απόδοση, καθώς και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους (Ollendick & Hirshfeld-Becker, 2002).

Τέλος, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό οι διαπροσωπικές του σχέσεις και γενικότερα η ποιότητα της καθημερινότητάς του και της ζωής του. Έχουν επίσης παρατηρηθεί υψηλά ποσοστά χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, συναισθηματικές μεταπτώσεις και αυτοκτονικές τάσεις, καθώς και συναισθηματικές και κοινωνικές εξαρτήσεις (Rapee & Spence, 2004).

3.2 Αιτίες και παράγοντες που επηρεάζουν το κοινωνικό άγχος στα παιδιά

Τα αυξημένα ποσοστά του ΚΑ επηρεάζονται από μια πληθώρα παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι τα γονίδια, η προσωπικότητα του εκάστοτε παιδιού, η επιρροή από τους συνομήλικες, καθώς και βιολογικοί και ψυχολογικοί παράγοντες. Δεν είναι σπάνιο το γεγονός της συννοσηρότητας και της εμφάνισης ενός συνδυασμού παραγόντων, οι οποίοι δυσκολεύουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση της συγκεκριμένης φοβίας.

Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι το ΚΑ ενδεχομένως να έχει γενετική βάση. Το οικογενειακό πλαίσιο ενός παιδιού με γονείς που εμφανίζουν συμπτώματα άγχους, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το παιδί και οι πιθανότητες εμφάνισης παρόμοιας διαταραχής πολλαπλασιάζονται (Hudson et al., 2009). Επιπλέον, στην εμφάνιση του ΚΑ μπορεί να ευθύνονται και βιολογικές ανωμαλίες. Ενδέχεται δηλαδή, ένα παιδί να γεννηθεί με προδιάθεση εμφάνισης άγχους και να δυσκολεύεται στην αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων εκδηλώνοντας ευαλωτότητα και «ντροπαλότητα» (Beidel et al., 2007).

Ακόμα, τα στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού αποτελούν ακόμα έναν καθοριστικό παράγοντα εμφάνισης άγχους. Ένα ντροπαλό και ευαίσθητο παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσει αγχώδη διαταραχή. Αυτό μπορεί να γίνει φανερό σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, όπου γιγαντώνεται η ντροπή και η ευαισθησία του παιδιού. Επιπλέον, χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των παιδιών μπορεί να είναι και η αναποφασιστικότητα και η διστακτικότητα. Αυτό εμφανίζεται μέσα από την αμφισβήτηση κοινωνικών εκδηλώσεων, καθώς κι από τη δυσκολία

εμπλοκής στο κοινωνικό πλαίσιο που απαιτούν αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Αυτές οι εκδηλώσεις ενισχύουν το αίσθημα του φόβου μπροστά σε μια ενδεχόμενη απόρριψη και αρνητική κριτική από τους γύρω του (Caspi & Shiner, 2006).

Άλλος ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την εμφάνιση ΚΑ στα παιδιά, είναι το οικογενειακό πλαίσιο. Έχει διαπιστωθεί ότι η υπερβολική ανησυχία των γονέων για τα παιδιά τους, η υπερπροστασία, η προσπάθεια ελέγχου, μπορεί να περιορίσει την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, ενισχύοντας τον φόβο και την αδυναμία του ίδιου του παιδιού στην αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων. Ακόμα, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς με επικριτική συμπεριφορά προς ορισμένες κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών τους (για πράξεις που θεωρούν ότι επηρεάζουν αρνητικά το παιδί τους), μπορεί να ενισχύσει την ανασφάλεια και την απογοήτευση του παιδιού σε μια προσπάθεια κοινωνικοποίησης και εμπλοκής στα κοινά (Rapee & Spence, 2004).

Δε θα πρέπει να παραληφθούν οι κοινωνικοί παράγοντες εμφάνισης του ΚΑ. Τα παιδιά που βιώνουν σχολικό εκφοβισμό (bullying) ή απόρριψη από συνομηλικούς τους στο σχολικό πλαίσιο είναι πιθανότερο να αναπτύξουν αυξημένα επίπεδα ΚΑ. Η απομόνωση από τα παιδιά του σχολείου και κυρίως από τους συμμαθητές τους δημιουργεί φοβίες σχετικά με την εμπλοκή στα κοινωνικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να απομονώνεται και να εμφανίζει νευρικότητα και συναισθηματικές εκρήξεις (Greco & Morris, 2005). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από την έρευνα των Hutcherson και Erkins (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια στην προεφηβεία συσχετιζόνταν σημαντικά με χαμηλά ποσοστά ΚΑ, σχετικά με την αποδοχή από τους συνομηλικούς τους. Από την άλλη, οι ίδιοι ανέφεραν ότι τα αγόρια παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά ΚΑ σε μη ποιοτικές φιλικές σχέσεις (Pickering et al., 2019). Άλλη μια έρευνα που προσέγγισε το εν λόγω θέμα είναι των Grills-Taquechel et al. (2010), στην οποία διαπιστώθηκε ότι στα αυξημένα ποσοστά αποδοχής από τους συνομηλικούς τους, και τα δυο φύλα σημείωσαν χαμηλά επίπεδα ΚΑ, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν ήταν αποδεχτά ή βίωναν εκφοβισμό (Pickering et al., 2019).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες κοινωνίες δίνεται μεγάλη έμφαση στη κοινωνική εικόνα που πρέπει να είναι αποδεκτή και συμβατή με την εκάστοτε κοινωνία. Αυτό μπορεί να προκαλέσει άγχος και πίεση στο άτομο που το βιώνει, καθώς ανησυχεί για την εικόνα του και την αποδοχή του από τους άλλους. Υπάρχει

όμως και το ενδεχόμενο να έχουν περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό εΐθισται να εμφανΐζεται σε μικρές επαρχιακές πόλεις ή σε χωριά που αποτελούνται από απομονωμένες κοινότητες. Έτσι, δεν έχουν ευκαιρίες ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, ένα γεγονός που δε τους επιτρέπει να εμπλακούν στο κοινωνικό «γίγνεσθαι» και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006).

Τέλος, δε θα πρέπει να ξεχνάμε τους ψυχολογικούς και γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν το ΚΑ στις μικρές ηλικίες. Ορισμένα παιδιά δΐνουν μεγάλη έμφαση σε μια αρνητική κριτική από τους άλλους και αντιμετωπΐζουν με υπερβολικό άγχος την απόρριψη ή την αποτυχία. Ο φόβος αυτός της αποτυχίας ενισχύει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την αύξηση επιπέδων ΚΑ, αμφισβητώντας τις δυνατότητές τους για κοινωνική αλληλεπίδραση (Beidel & Turner, 2007).

Συνοψΐζοντας, το ΚΑ στα παιδιά, οφείλεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων που περιλαμβάνουν βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές παραμέτρους. Ορισμένα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν κοινωνικό άγχος μέσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες ή αρνητικές εμπειρίες και βιώματα σε μικρότερη ηλικία. Από την άλλη, ορισμένα παιδιά έχουν γενετική προδιάθεση στην εμφάνιση ΚΑ, χωρίς τη παρουσία εξωτερικών παραγόντων και αιτιών. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να παρέχεται στο παιδί κατάλληλη υποστήριξη και βοήθεια για την ορθή διαχείριση του άγχους και των καθημερινών δυσκολιών. Η πρώιμη αναγνώριση της διαταραχής συνεπάγεται και πρώιμη αντιμετώπισή της.

3.3 Συνέπειες του κοινωνικού άγχους στο σχολικό περιβάλλον

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, με βάση τα παραπάνω, το ΚΑ μπορεί να κάνει την εμφάνισή του μέσα από διάφορες μορφές. Οι περιπτώσεις των παιδιών που βιώνουν ΚΑ είναι μοναδικές με διαφορετική συμπτωματολογία και ένταση. Γενικότερα όμως, το ΚΑ ως διαταραχή, είναι ικανό να επηρεάσει τη λειτουργικότητα του παιδιού σε όλους τους τομείς της ζωής του. Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε στο σχολικό πλαίσιο και τις συνέπειες που έχει το άγχος στην ακαδημαϊκή του επίδοση, τις κοινωνικές σχέσεις, τη ψυχολογική του ευημερία και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Στο περιβάλλον του σχολείου ένα παιδί που βιώνει έντονο ΚΑ αποφεύγει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά της ηλικίας του και αυτό μπορεί να το απομονώσει από τις κοινωνικές συναναστροφές. Το παιδί αυτό μπορεί να δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες με άλλα παιδιά και να πιέζεται στη σκέψη και μόνο της συμμετοχής του σε μια ομαδική δραστηριότητα. Η απομόνωση αυτή και η αποφυγή για οποιαδήποτε κοινωνική αλληλεπίδραση μπορούν να ενισχύσουν το ΚΑ και να αποτελέσει ένα φαύλο κύκλο με αρνητικές επιπτώσεις που δυσκολεύουν το παιδί (Grills-Taquechel et al., 2010).

Επιπλέον, το παιδί που εμφανίζει υψηλά ποσοστά ΚΑ, δυσκολεύεται ακόμα και στην ένταξή του σε μια σχολική δομή. Αυτό γίνεται φανερό ήδη στο οικογενειακό πλαίσιο που αναγνωρίζει την άρνηση του παιδιού για να πάει στο σχολείο. Ειδικότερα, είθισται να συμβαίνει κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όπου το παιδί καλείται να έρθει αντιμέτωπο με νέα πρόσωπα, διδάσκοντες, συμμαθητές, σχολική αίθουσα κτλ. Η νέα αυτή καθημερινότητα μπορεί να αναστατώσει τον μαθητή, δημιουργώντας του ανασφάλεια και μειωμένη αίσθηση του *ανήκειν* (Erath et al., 2007; Tillfors et al., 2012).

Η έκθεση ενός ατόμου σε αγχωτικές καταστάσεις μπορεί να είναι μια σχολική εκδήλωση, γιορτή, συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, ακόμα και σε άλλες εκδηλώσεις που χρειάζεται μια ομάδα παιδιών για να εκπροσωπήσει το σχολείο. Η συνεχής αυτή έκθεση σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί εύκολα να οδηγήσει το παιδί σε γενικευμένη αγχώδη διαταραχή αλλά και σε κατάθλιψη. Μέσα από συνεχείς πιεστικές καταστάσεις που ενδεχομένως οι συμμετέχοντες να αξιολογηθούν αρνητικά και να επικριθούν, μπορεί να ενισχυθούν οι συναισθηματικές μεταπτώσεις και διακυμάνσεις των παιδιών (Argyriou et al., 2016).

Ακόμα, τα παιδιά που βιώνουν ΚΑ εμφανίζουν υψηλή ανταγωνιστικότητα. Ένα έντονα ανταγωνιστικό παιδί είθισται να εμφανίζει εκρήξεις θυμού και εκνευρισμό, καθώς λόγω του κοινωνικού άγχους αδυνατεί να εκφραστεί συναισθηματικά με έναν πιο υγιή τρόπο (Cresswell & Murray, 2014).

Ένα επιπλέον σημαντικό ζήτημα είναι η σχέση του ΚΑ με τη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τους Bastian et al. (2005), αν και η ΣΝ δε συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική επίδοση των παιδιών, ωστόσο αναφέρουν ότι το ΚΑ σχετίζεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Αυτό οφείλεται στην καλύτερη

διαχείριση προβλημάτων και δυσκολιών που προκύπτουν εν ώρα μαθήματος. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα υψηλά ποσοστά ΚΑ, οδήγησαν σε περισσότερα συντακτικά λάθη αλλά και δυσκολίες στην επίλυση μαθηματικών πράξεων (Bastian et al., 2005).

Το άγχος που βιώνει ένα παιδί στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να γιγαντώνεται στις ώρες διαλειμμάτων, καθώς είναι η στιγμή και η ευκαιρία των παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή σε ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια. Ένα παιδί με ΚΑ, απομονώνεται και αποστασιοποιείται από τέτοιου είδους δραστηριότητες, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι επιλέγει να κάθεται μόνο του σε απομονωμένα μέρη της αυλής. Ακόμα, το παιδί μπορεί να εκδηλώνει φυσικά συμπτώματα, τα οποία εύκολα μπορεί να οδηγήσουν στη λανθασμένη εντύπωση παθολογικών αιτιών. Η ταχυκαρδία, το τρέμουλο, η εφίδρωση και οι ζαλάδες είναι μερικά από τα συμπτώματα που μπορεί να εμφανίζει ένα άτομο με ΚΑ (Hoffman & Smits, 2008).

Ειδικότερα, στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να υπάρξει δυσκολία στην ομιλία και την ορθή επικοινωνία, μέσα από την προσπάθεια του ίδιου του παιδιού να αποκρύψει το άγχος του. Ο φόβος της αρνητικής κριτικής από τους άλλους οδηγεί σε μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και στη δυσκολία έκφρασης απόψεων μέσα στη σχολική αίθουσα. Η ανησυχία τους αυτή για αποδοκιμασία και αρνητική αξιολόγηση, μπορεί να τους κρατήσει σε απόσταση από τη συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες. Τέλος, τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί με ΚΑ, ενδέχεται να είναι και αρνητική αυτοκριτική, το αίσθημα ανεπάρκειας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Τα αισθήματα αυτά ενισχύονται όταν το παιδί θεωρεί ότι δε μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων που καλείται να συμμετάσχει (Beidel & Turner, 2007).

Τα συμπτώματα αυτά εμποδίζουν το παιδί να συμμετέχει σε οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα. Όπως γίνεται φανερό, η συναισθηματική αυτή κατάσταση έχει σημαντικές επιπτώσεις στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι το ΚΑ εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, επηρεάζοντας αρνητικά τη λειτουργικότητα του παιδιού και τη ψυχολογική του ευημερία.

3.4 Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το κοινωνικό άγχος

Με βάση τους Petrides και Furnham (2006), η ΣΝ επηρεάζει περισσότερο τα ευπαθή άτομα, στα οποία διαφαίνεται η δυσκολία στη συμπεριφορά και στη κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και στη δυσχέρεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων του σχολείου, εμφανίζοντας χαμηλή απόδοση. Οι μαθητές με χαμηλή νοημοσύνη εμφανίζουν έντονο άγχος τόσο για τα μαθήματα, όσο και για την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Στις προκοινωνικές δεξιότητες, στις οποίες εμπεριέχεται και η βοήθεια και υποστήριξη σε κάποιον άλλο που έχει ανάγκη, τα άτομα με χαμηλή ΣΝ, δυσκολεύονται να εμπλακούν και επιλέγουν να αποστασιοποιούνται από τέτοιες καταστάσεις. Το γεγονός αυτό πολλές φορές ερμηνεύεται από τους γύρω τους ως αδιαφορία, ενώ στη πραγματικότητα πρόκειται για αδυναμία εμπλοκής σε κοινωνική αλληλεπίδραση και ειδικότερα όταν η κατάσταση είναι συναισθηματικά φορτισμένη. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να επισυνάψουν φιλικές σχέσεις, καθώς αδυνατούν να στηρίξουν τους γύρω τους συναισθηματικά. Εξαιτίας την απομάκρυνσης από τη σχολική κοινωνική αλληλεπίδραση, τα παιδιά αυτά αναζητούν υποστήριξη μη γνωστικού τύπου, προσπαθώντας να επισυνάψουν σχέσεις εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι εξωσχολικές δραστηριότητες, τα χόμπι, οι παρέες εκτός σχολείου (Petrides et al., 2006).

Η έρευνα των Γιαννακοπούλου και Αντωνίου (2016) αναφέρεται στην άμεση συσχέτιση της ΣΝ με τη μόρφωση των γονέων του παιδιού και κατ' επέκταση στην εμφάνιση ΚΑ στο παιδί. Διαπιστώθηκε ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επηρεάζει αρνητικά τη ΣΝ του παιδιού και αυξάνει τα ποσοστά ΚΑ. Την παραπάνω άποψη στηρίζουν και έρευνες της Αμερικής (Harrod NR. Scheer SD, 2005, *όπ. αναφ.* στο Γιαννακοπούλου και Αντωνίου, 2016) και την προεκτείνουν αναφέροντας ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, επηρεάζει αρνητικά και τη σχολική επίδοση του παιδιού, δυσκολεύοντάς το σε όλη την ακαδημαϊκή του πορεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Σχολικό περιβάλλον και

Οικογένεια

4.1 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ενίσχυση της ΣΝ είναι σημαντική για τα χαμηλά ποσοστά ΚΑ. Το σχολείο έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ΣΝ και μπορεί να επιδράσει θετικά στην ακαδημαϊκή απόδοση του παιδιού και την ένταξή του σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμα, το σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικό για τη διατήρηση της ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας και ευημερίας των παιδιών.

Ένα υποστηρικτικό σχολικό δίκτυο, μπορεί να αποτελέσει πυλώνα για την ανάπτυξη της ΣΝ, καθώς βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από τη σχέση τους με τους διδάσκοντες και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, διαμορφώνοντας έτσι την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Η αυτοεκτίμηση των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί από ένα ασφαλές και θετικό σχολικό κλίμα, καθώς παρέχεται η ευκαιρία έκφρασης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Πλήθος ερευνητών έχουν υποστηρίξει ότι το σχολείο είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας των μαθητών. Με την αναγνώριση και κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου των υπόλοιπων παιδιών, μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν υγιείς σχέσεις εμπιστοσύνης (Zinsser et al., 2013).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο μπροστά στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με χαμηλή ΣΝ και ΚΑ. Οι ίδιοι καλούνται μέσα από το έργο τους να ανταποκρίνονται και να διαχειρίζονται το συναισθηματικό διάκοσμο των μαθητών, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες τους και επικοινωνώντας μαζί τους ουσιαστικά, προάγοντας έτσι την ολιστική τους ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να στηρίξει συναισθηματικά το παιδί και να ενισχύσει την αίσθηση ασφάλειας, της εμπιστοσύνης, καθώς και την αυτοεκτίμησή του, δίνοντας χώρο ώστε να μπορεί να εκφράζεται συναισθηματικά χωρίς το φόβο της έκθεσης και της αρνητικής κριτικής. Αξιοσημείωτη στο σημείο αυτό είναι η έρευνα των Kreuger et al. (2001), στην οποία αναφέρεται ότι ο υποστηρικτικός με ενσυναίσθηση εκπαιδευτικός, μπορεί εύκολα να ενισχύσει όλες τις δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Κατ' επέκταση, η εκπαιδευτική

διαδικασία γίνεται πιο αποτελεσματική και ανταποκρίνεται με επιτυχία στις ανάγκες των μαθητών.

Για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Συγκεκριμένα, ο βασικότερος παράγοντας στην ενίσχυση της ΣΝ είναι το οικογενειακό πλαίσιο. Η υποστήριξη των γονέων προς τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καθοριστική και συνεισφέρει σημαντικά στη προσπάθεια του σχολείου για ενίσχυση της ΣΝ και ελάττωση του ΚΑ. Για τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων έκαναν λόγο και οι Hudson et al. (2014), οι οποίοι αναφέρθηκαν σε μια υγιή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και σε ορισμένες στρατηγικές παρέμβασης που χρειάζεται να εκπαιδευτούν οι ίδιοι οι γονείς ώστε να διαχειρίζονται τη ψυχосύνθεση των παιδιών τους.

Επομένως, το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ΣΝ και πρόκειται για ένα περιβάλλον που βοηθάει στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και η οικεία δεξιότητα μπορεί να καλλιεργηθεί επιτυχώς σε μεγάλο βαθμό. Ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό και υποστήριξη από εκπαιδευτικά προγράμματα, συμβάλλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και κυρίως τη διαχείριση του άγχους και των συναισθημάτων τους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να συνάπτουν υγιείς σχέσεις με τους γύρω τους, καθώς και να βελτιώσουν την απόδοσή τους στις απαιτήσεις των μαθημάτων.

4.2 Ο ρόλος της οικογένειας

Στους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη ΣΝ και το ΚΑ των παιδιών, αναφέρθηκαν οι Petrides et al. (2006), που τόνισαν το σημαντικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η οικογένεια αποτελεί πυλώνα για την εξέλιξη και ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών. Ο ρόλος της είναι καθοριστικός, καθώς μέσα στην οικογένεια διαμορφώνεται ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα και όλες οι απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται ένα παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, αν και το σχολείο είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των μαθητών, οι στρατηγικές που υλοποιούνται εντός σχολικού πλαισίου είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται και από την οικογένεια. Η συνεργασία των

γονέων με το σχολείο, έχοντας ως κοινό στόχο την εξέλιξη και υγιή ανάπτυξη των παιδιών, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και δράσεων (Hudson et al., 2014). Ακόμη, έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς που είναι ενεργοί στη σχολική ζωή του παιδιού τους και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, μέσα από μια υγιή συνεργασία, μαθαίνουν και οι ίδιοι στρατηγικές για την ορθή διαχείριση των συναισθημάτων του παιδιού και την αντιμετώπιση του ΚΑ (Hoover-Dempsey et al, 2005).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας έχει άμεση σχέση με τη ΣΝ και το ΚΑ. Οι γονείς οι οποίοι δεν συμμετέχουν στα κοινά, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις ή να αλληλεπιδράσουν με άλλους, καθώς και το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο, επιδρούν αρνητικά στη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα ΚΑ (Heyman et al., 2018, *όπ. αναφ.* στο Martinsone et al., 2022). Την παραπάνω άποψη υποστηρίζουν και οι Duncan et al. (2014), και αναφέρουν ότι οι γονείς με οικονομικές δυσκολίες, δεν έχουν ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση (συμμετοχή σε δραστηριότητες, χόμπι, εκπαιδευτικά προγράμματα), ένα γεγονός που επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού και αυξάνει το ΚΑ του.

Ακόμα, η οικογένεια που επενδύει στη συναισθηματική ανάπτυξη και ωριμότητα των παιδιών και τα στηρίζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, έχει ως αποτέλεσμα την ομαλή ένταξη των παιδιών στα κοινωνικά και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Αντιθέτως, οι γονείς που αδιαφορούν για την ψυχοσύνθεση και τις δυσκολίες των παιδιών τους, και δεν επενδύουν στη συναισθηματική τους ενδυνάμωση, φαίνεται να παραμελούν τα παιδιά τους, τα οποία αντιμετωπίζουν καθημερινές δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους (Masten & Coatsworth, 1998).

4.3 Στρατηγικές παρέμβασης και υποστήριξης για μαθητές με κοινωνικό άγχος

Ένα υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο έχει σημαντικό ρόλο στην ανακούφιση των συμπτωμάτων του ΚΑ στα παιδιά και στα επίπεδα της ΣΝ. Καθοριστικό ρόλο έχουν

οι δάσκαλοι και το υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, το οποίο αποδέχεται τους μαθητές με ΚΑ και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες δραστηριότητες. Η ΣΝ, το ΚΑ και τα συμπτώματα που εμφανίζονται στους μαθητές, αποτελούν μια πρόκληση για εκπαιδευτικούς και αρμόδιους ψυχικής υγείας, καθώς μπορεί να επηρεάσει την ευημερία και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Όπως θα δούμε παρακάτω, οι παρεμβάσεις στην εν λόγω διαταραχή πρέπει να είναι πολυδιάστατες και εξατομικευμένες, προσαρμοζόμενες στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι στρατηγικές παρέμβασης στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στη μείωση του άγχους τους και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί μια ευρέως διαδεδομένη θεραπευτική προσέγγιση για όλες τις μορφές του άγχους που είναι η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία, γνωστή και ως CBT. Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην κατανόηση και αναγνώριση μπλοκαρισμένων συναισθημάτων και αρνητικών σκέψεων, τα οποία οδηγούν το άτομο σε κοινωνικό άγχος και φόβο. Η CBT βοηθάει τους μαθητές στην αναγνώριση διαστρεβλωμένων σκέψεων τόσο για τους άλλους, όσο και για τον εαυτό τους και στην αντικατάστασή τους με ένα πιο θετικό τρόπο σκέψης, λιγότερο επιβλαβή (American Psychological Association).

Πλήθος μελετών έχει υποστηρίξει και αναδείξει τη χρησιμότητα της CBT σε ενήλικες, παιδιά και εφήβους. Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα των Hofmann και Smits (2008), μέσω της οποίας αναδείχθηκαν τα μειωμένα συμπτώματα του ΚΑ, ύστερα από την προαναφερθείσα θεραπευτική μέθοδο. Οι παραπάνω εστίασαν και στην ευεργετική επίδραση της θεραπείας αυτής στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Μια ακόμη μελέτη που συμφωνεί με τους παραπάνω είναι αυτή των Crawford et al. (2004), όπου διαπίστωσαν ότι ύστερα από τη CBT οι μαθητές εμφάνισαν μειωμένο άγχος, βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ακόμα και εξέλιξη της σχολικής τους επίδοσης.

Μία ακόμη αξιοσημείωτη παρέμβαση είναι η Θεραπεία Έκθεσης (Exposure Therapy). Πρόκειται για μια μορφή συμπεριφορικής θεραπείας για την αγχώδη διαταραχή. Η εν λόγω θεραπεία εστιάζει στη σταδιακή έκθεση του ατόμου σε στρεσογόνες καταστάσεις που του προκαλούν άγχος και δυσφορία και στοχεύει στην εξοικείωση του ατόμου και σε τέτοιου είδους περιστάσεις. Ένας μαθητής με ΚΑ μπορεί να

επωφεληθεί από την έκθεσή του σε κοινωνικές καταστάσεις, όπως να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ή να παρουσιάζει κάτι μπροστά στους υπόλοιπους. Όταν ένας μαθητής εκτίθεται επαναλαμβανόμενα σε τέτοιες καταστάσεις, το γεγονός αυτό τον βοηθάει να κατανοήσει ότι δε είναι τόσο απειλητικές όσο νομίζει. Η θεραπεία αυτή κλιμακώνεται σταδιακά, εκθέτοντας το άτομο σε ελαφριές συνθήκες άγχους και ύστερα σε δυσκολότερες στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί (Khatri, 2021). Ο Clark και οι συνεργάτες του (2006), συμφωνούν με τη προαναφερθείσα άποψη, καθώς οι ίδιοι έχουν διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα της θεραπείας έκθεσης ως προς τη μείωση των συμπτωμάτων του ΚΑ. Τα άτομα αυτά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους.

Ακόμα, σημαντικό στοιχείο είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης. Ο μαθητής που πάσχει από ΚΑ έχει περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι δυσκολεύεται να ξεκινήσει συζήτηση με άλλον ή να συμμετέχει ενεργά, αλλά ακόμα αποφεύγει κάθε είδους σύγκρουση και δυσκολεύεται στη συναισθηματική του έκφραση. Το θέμα αυτό προσέγγισαν και οι Beidel et al. (2007), οι οποίοι μελέτησαν τα προγράμματα για την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπίστωσαν ότι με τον τρόπο αυτό μειώνεται το άγχος και ενισχύεται η αλληλεπίδραση και η κοινωνικοποίηση, γεγονός που επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή.

Το σχολικό περιβάλλον χρειάζεται να είναι έτσι διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο ώστε να ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και δεξιότητες αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Σύμφωνα με τους Rapee και Spence (2004), η ένταξη στρατηγικών παρέμβασης για ένα υποστηρικτικό σχολείο, χρειάζεται να προωθεί τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, βοηθώντας τους μαθητές να ξεπεράσουν το ΚΑ και να ενισχύσουν δεξιότητες που χρειάζονται στη καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους.

Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται τακτικά οι γονείς των παιδιών με ΚΑ. Το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού μπορεί να εκπαιδευτεί πάνω σε ζητήματα αναγνώρισης και άμεσης ανίχνευσης συμπτωμάτων του ΚΑ και ύστερα να εκπαιδευτούν σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης των παιδιών τους, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους και μειώνοντας το άγχος τους. Ένα υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορικών χαρακτηριστικών και μπορεί να μειώσει σημαντικά τα συμπτώματα

του ΚΑ. Οι Hudson et al. (2014) έχουν εστιάσει στη σημαντικότητα της γονικής παρέμβασης στα παιδιά με άγχος και οι ίδιοι προτείνουν στρατηγικές που οι γονείς μπορούν να εφαρμόσουν στο σπίτι.

Αξιοσημείωτες μελέτες έχουν κατά καιρούς προσεγγίσει το θέμα της θεραπείας και της αντιμετώπισης του ΚΑ στους μαθητές. Αρχικά, οι Schneier et al. (2012) εστίασαν στην εξέλιξη της έρευνας πάνω στο εν λόγω θέμα και αναφέρθηκαν σε πρόσφατες εκτιμήσεις ως προς τη διάγνωση και της εκτίμηση της διαταραχής (Social Anxiety Disorder, SAD), τις θεραπείες και το κλινικό προφίλ των ατόμων με ΚΑ. Μέσα από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε η σημασία των ψυχοθεραπευτικών θεραπειών και η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής.

Επιπλέον, στη γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία επικεντρώθηκαν οι Hofmann et al. (2008), χαρακτηρίζοντάς την ως τη πιο αποτελεσματική μέθοδο θεραπείας για τα άτομα που πάσχουν από κάθε μορφής άγχους. Αναφέρονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην CBT, προκειμένου να βελτιωθούν τα όποια αρνητικά συναισθήματα δυσκολεύουν το άτομο που πάσχει από κοινωνική φοβία και άγχος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η οικεία διαταραχή χρήζει άμεσης αναγνώρισης των συμπτωμάτων και κατ' επέκταση άμεσες στρατηγικές παρέμβασης για την καταπολέμησή της. Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων, θα μπορούσε να γίνει ένας συνδυασμός των προαναφερθέντων στρατηγικών. Με το συνδυασμό αυτό μπορούν να καταπολεμηθούν σε μεγάλο βαθμό τα συμπτώματα που τους δυσκολεύουν και να μπορέσουν να είναι λειτουργικά στην καθημερινότητά τους.

4.4 Στρατηγικές παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Για την ΣΝ αξιοσημείωτη είναι η θεωρία του Gardner (1990) για τους «Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης», η οποία υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα σύμπλεγμα διαφορετικών ικανοτήτων, οι οποίες αποτελούν καθεμία ξεχωριστά από μια μορφή νοημοσύνης (Φλουρής, 2006). Ακολουθούν ορισμένες στρατηγικές παρέμβασης για την ενίσχυση της ΣΝ, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Για την ενίσχυση της ΣΝ μια πληθώρα ερευνών έχουν αναφερθεί στον ευεργετικό ρόλο της τέχνης. Τα καλλιτεχνικά μαθήματα που έχουν εδραιωθεί πλέον στην εκπαίδευση, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν σε μια πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών καλλιεργώντας τη ΣΝ μέσω αυτής της αισθητικής εμπειρίας. Το ΑΠΣ προτείνει ορισμένα καινοτόμα για τα ελληνικά δεδομένα διεπιστημονικά προγράμματα, τα οποία δεν είναι λίγες οι φορές που αντικαθίστανται με μαθήματα βαρύτητας και αντιμετωπίζονται ως προαιρετικά, τα οποία διδάσκονται μόνο σε γιορτές, εκδηλώσεις και καλλιτεχνικά δρώμενα. Ο θεραπευτικός χαρακτήρας της τέχνης στο σχολείο μέσα από βιωματικές ή άλλες δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζουν συναισθήματα, σκέψεις και ιδέες μέσα από έργα τέχνης, παιχνίδια ρόλων, μουσική και εικαστικά (Schneier, 2012).

Άξια αναφοράς είναι και η εκπαιδευτική προσέγγιση *Social and Emotional Learning (SEL)*, η οποία έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ΣΝ μέσα από δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια σε γενικά και ειδικά σχολεία (Devaney et al, 2006). Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών, έκαναν λόγο οι Durlak et al. (2011), οι οποίοι μέσα από την έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ύστερα από την υλοποίηση των SEL, οι μαθητές σημείωσαν βελτίωση τόσο στην ψυχολογία τους, όσο και στη σχολική τους επίδοση. Ακόμα, οι μαθητές εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά επιθετικότητας και καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων.

Τέλος, αν και βρίσκεται σε αρχικό ακόμα στάδιο στα ελληνικά σχολεία, γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΣΝ (SEL), όπου αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο ενίσχυσης της ΣΝ. Τα εν λόγω προγράμματα εστιάζουν σε κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η επίλυση συγκρούσεων και η ορθή διαχείριση των συναισθημάτων. Η έρευνα των Durlak et al. (2011), αναφέρει ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποδεδειγμένα γνωστά για την αποτελεσματικότητά τους ως προς την ενίσχυση της ΣΝ των παιδιών, καθώς διαπιστώθηκε βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και μείωση επιθετικότητας και απομόνωσης.

Τα εν λόγω προγράμματα παρέχουν ακόμα, εργαλεία που βοηθούν τα παιδιά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ειδικότερα σε περιπτώσεις με σοβαρότερες συναισθηματικές δυσκολίες, μέσα από τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα, αναπτύσσονται κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι

απαραίτητες στην ανάπτυξη της ΣΝ των παιδιών και κατ' επέκταση στην υγιή διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της ΣΝ με το ΚΑ σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού (Δ', Ε', ΣΤ'). Η έρευνα που ακολουθεί εστιάζεται σε πολλές πτυχές της ΣΝ, οι οποίες όπως θα δούμε επηρεάζουν τα ποσοστά ΚΑ στα παιδιά.

Επιμέρους στόχοι:

1. Να διερευνηθεί η σχέση της αυτεπίγνωσης με την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών.
2. Να εξεταστεί πώς η ΣΝ επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη ζωή.
3. Να αναλυθεί ο ρόλος της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων και πώς επηρεάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.
4. Να διερευνηθεί πώς τα ψυχοσωματικά συμπτώματα επηρεάζουν την ψυχική κατάσταση των παιδιών.
5. Να μελετηθεί πώς η αποδοχή από τους άλλους επηρεάζει την ένταξη των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο.
6. Να διαλευκανθεί η σχέση της αυτεπίγνωσης και του ΚΑ, έτσι ώστε να κατανοήσουμε τον τρόπο που η συναισθηματική αναγνώριση και έκφραση επηρεάζει τα επίπεδα ΚΑ.
7. Να ερευνηθεί η σχέση της ντροπής με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και την αυτοεκτίμησή τους.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας είναι:

- Πώς επηρεάζει η αυτεπίγνωση και η έκφραση των συναισθημάτων την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών;

- Ποια η σχέση της ΣΝ με τον τρόπο που βλέπουν τα παιδιά τη ζωή;
- Πώς επηρεάζει η ενσυναίσθηση τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών;
- Πώς επηρεάζουν τα επίπεδα ΚΑ των παιδιών την καθημερινότητά τους;
- Ποια σωματικά συμπτώματα εκδηλώνονται στα παιδιά και πώς αυτά επηρεάζουν τη συναισθηματική τους ευημερία;
- Πώς επηρεάζει η ανησυχία για αποδοχή από τους άλλους, την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών;
- Πώς η αυτεπίγνωση επηρεάζει τα επίπεδα ΚΑ;
- Πώς η ντροπή σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες;

5.3 Αναγκαιότητα-Χρησιμότητα της έρευνας

Η εν λόγω εργασία παρουσιάζει επιστημονικό ενδιαφέρον τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο ερευνητικό της μέρος. Στο θεωρητικό μέρος, έγινε προσπάθεια εμβάθυνσης των όρων της *συναισθηματικής νοημοσύνης* και του *κοινωνικού άγχους*. Ύστερα από τη θεωρητική αυτή ανάλυση, το ερευνητικό μέρος εστιάζεται στην απόδειξη της συσχέτισης των δύο αυτών εννοιών και στον τρόπο που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των παιδιών. Η σημασία της έρευνας αφορά τόσο την επιστημονική κοινότητα, όσο και την πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα προσφέρει σημαντικές πληροφορίες ως προς τον τρόπο που η ΣΝ, επηρεάζει τη λειτουργικότητα των παιδιών και την αντίδρασή τους σε καταστάσεις και συνθήκες που προκαλούν άγχος και πίεση. Βοηθά επομένως, στην διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Με βάση τα ευρήματα και τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την έρευνα, οι κατάλληλες θεραπευτικές παρεμβάσεις, θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ΣΝ, ως μέσο αντιμετώπισης του ΚΑ.

Επομένως, η έρευνα μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην επιστημονική κοινότητα, μέσα από την κατανόηση των ψυχολογικών παραγόντων κι ως εκ τούτου την εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης που θα βοηθήσουν τη ψυχοσύνθεση των παιδιών. Η σημασία της μελέτης είναι ένα θέμα ιδιαίτερος σημαντικό, το οποίο αφορά, πλην της επιστημονικής κοινότητας, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν και να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, γενικότερα, μέσα από καινούργια και σύγχρονα προγράμματα, μπορεί να εστιαστεί στην ενίσχυση της ΣΝ των παιδιών, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών και της ολόπλευρης ανάπτυξής τους.

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, καθώς και την επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων, έγινε χρήση τριών ερωτηματολογίων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 1), που αφορά στη ΣΝ, είναι το *TEIQue-SF* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, 2009), σχεδιάστηκε για να μετρά τη ΣΝ, την οποία προσεγγίζει ως το βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Το εν λόγω εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιείται για να μετρήσει τις πέντε διαστάσεις της ΣΝ των συμμετεχόντων και να εξετάσει τη σχέση της με το ΚΑ. Συγκεκριμένα, εξετάζει την αυτεπίγνωση (π.χ. «Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω», ερ. 8), τη διαχείριση των συναισθημάτων (π.χ. «Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω», ερ. 19), την ενσυναίσθηση (π.χ. «Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του», ερ. 17), τις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. «Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος», ερ. 30) και τέλος, την αυτοεκτίμηση (π.χ. «Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου», ερ. 24).

Όπως βλέπουμε και στο Παράρτημα Α, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στην κατανόηση των συναισθημάτων τόσο των ίδιων των παιδιών, όσο και των υπολοίπων. Ακόμα, βλέπουμε ερωτήσεις σχετικές με την έκφραση των συναισθημάτων, τη διαχείριση αυτών, την αυτοεκτίμηση, την εικόνα του εαυτού, την ενσυναίσθηση, αλλά και την αισιοδοξία που βλέπει το παιδί τη ζωή. Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν τις ακόλουθες επιλογές, μέσω της κλίμακας Likert: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Ουδέτερο, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ αρκετά, 7=Συμφωνώ απόλυτα. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν από το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 23.0 for Windows.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο (βλ. *Παράρτημα 2*), που αφορά στο ΚΑ, είναι το *STAIC2 Trait*, μια προσαρμοσμένη στα ελληνικά έκδοση του Ερωτηματολογίου Άγχους Κατάστασης - Προδιάθεσης για τα παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children: Psychountaki, Zervas, Karteroliotis & Spielberg, 2003) που περιλαμβάνει ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και παρουσιάζει ικανοποιητικούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Μέσα από το εν λόγω εργαλείο, μετρήθηκαν τα επίπεδα του άγχους των παιδιών-συμμετεχόντων κάτω από πιεστικές συνθήκες, καθώς αναλύεται και η σύνδεση της ΣΝ (αν για π.χ. τα υψηλά ποσοστά ΣΝ, συνδέονται με χαμηλά ποσοστά ΚΑ, ή και το αντίστροφο). Συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό προσεγγίζονται και οι τρεις διαστάσεις του ΚΑ, η γνωστική, η σωματική και η συμπεριφορική. Η πρώτη διάσταση, αφορά στις σκέψεις που κάνει το άτομο για το τι σκέφτονται οι άλλοι για εκείνον (π.χ. «*Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα*», ερ. 50). Η σωματική διάσταση αφορά στα σωματικά συμπτώματα που εμφανίζει το άτομο που βιώνει ΚΑ (π.χ. «*Ιδρώνουν τα χέρια μου*», ερ. 46). Τέλος, η συμπεριφορική διάσταση, αφορά στον τρόπο διαχείρισης των αγχογόνων καταστάσεων από το ίδιο το άτομο (π.χ. «*Ανησυχώ για τα μαθήματά μου*», ερ. 41). Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν τις εξής επιλογές: *Πολύ συχνά, Μερικές φορές, Σπάνια*. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν από το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 23.0 for Windows.

Το τρίτο ερωτηματολόγιο είναι το *SASC-R* (Social Anxiety Scale for Children) (βλ. *Παράρτημα 3*). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που κατασκευάστηκε προκειμένου να μετρήσει το άγχος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και την κοινωνική αποφυγή (Social Anxiety Scale for Children revised, SASC-R, LaGreca & Stone, 1993). Συγκεκριμένα, το εν λόγω εργαλείο μετρά τα ποσοστά της ανησυχίας για την αποδοχή από τους άλλους (π.χ. «*Εάν έρθω σε διαφωνία με ένα άλλο παιδί, ανησυχώ ότι δεν θα με συμπαθεί πια*», ερ. 62), το αίσθημα ντροπής μπροστά σε άλλα παιδιά (π.χ. «*Είμαι ντροπαλός ανάμεσα σε παιδιά που δεν γνωρίζω*», ερ. 53), τα ποσοστά του φόβου για αρνητική κριτική από τους άλλους αλλά και την απόρριψη (π.χ. «*Φοβάμαι ότι δεν θα με συμπαθήσουν τα άλλα παιδιά*», ερ. 64) και τέλος, τα ποσοστά της αυτοπεποίθησης μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (π.χ. «*Ανησυχώ όταν κάνω κάτι καινούριο μπροστά σε άλλα παιδιά*», ερ. 59).

Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν τις επιλογές: 0=Ποτέ, 1=Μερικές φορές, 2=Σπάνια. Τα αποτελέσματα διεξήχθησαν από το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 23.0 for Windows.

5.5 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 150 παιδιά, εκ των οποίων τα 86 ήταν αγόρια και τα 64 κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 86 αγόρια (57,3%) και 64 κορίτσια (42,7%), οι οποίοι ήταν μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Πίνακας 1). Τα 52 παιδιά (34,7%) φοιτούσαν στη Δ' τάξη, τα 48 (32,0%) από την Ε' και 50 παιδιά από τη ΣΤ' (33,3%) (Πίνακας 2).

Η δειγματοληψία έγινε ύστερα από επίσκεψη της ίδιας της ερευνήτριας σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δόθηκαν σε όλους τους μαθητές από τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια, συμπληρώθηκαν και τέλος, συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος IBM SPSS Statistics 23.0, καταλήγοντας έτσι στα τελικά πορίσματα της έρευνας.

Για όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα εξασφαλίστηκε ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων, ύστερα από την παραλαβή αντίστοιχου ενημερωτικού δελτίου (βλ. Παράρτημα 4). Όλα τα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά, διατηρώντας την όλη διαδικασία ανώνυμη. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσες των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 1. Ποσοστά (%) απαντήσεων ανά φύλο.

ΦΥΛΟ

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)	Έγκυρες Συχνότητες (%)	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες (%)
<i>Αγόρι</i>	86	57,3	57,3	57,3
<i>Κορίτσι</i>	64	42,7	42,7	100,0
<i>Σύνολο</i>	150	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Ποσοστά (%) απαντήσεων ανά τάξη.

ΤΑΞΗ

	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες (%)	Έγκυρες Συχνότητες (%)	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες (%)
<i>Δ'</i>	52	34,7	34,7	34,7
<i>Ε'</i>	48	32,0	32,0	66,7
<i>ΣΤ'</i>	50	33,3	33,3	100,0
<i>Σύνολο</i>	150	100,0	100,0	

5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική αυτή διαδικασία ξεκίνησε στα σχολεία στις 14 Οκτωβρίου του 2024 και ολοκληρώθηκε στις 29 Νοεμβρίου του ίδιου έτους. Οι σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν τυχαία από τις περιοχές της Δυτικής Αττικής. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια, σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς προγραμματίστηκε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα υλοποίησής της. Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας, οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών ενημερώθηκαν με σχετικό έντυπο για το λόγο και το σκοπό της έρευνας. Όλες οι πληροφορίες και οι κατευθύνσεις από την ερευνήτρια ήταν λεπτομερείς με διαφάνεια τόσο στους γονείς, όσο και στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Μικρός ήταν ο αριθμός των γονέων που δεν επέτρεψαν στα παιδιά τους να λάβουν μέρος στην έρευνα. Ύστερα από τη συναίνεση των γονέων για συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, επιλέχθηκαν τα παιδιά των τριών τάξεων του δημοτικού, ανεξαρτήτως φύλου.

Η ερευνήτρια μεταφερόταν με κάθε ένα παιδί ξεχωριστά στην αίθουσα διδασκόντων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ησυχία και να επικεντρωθούν τα παιδιά στη σοβαρότητα και την όλη διαδικασία της έρευνας. Η ερευνήτρια στην αρχή έδινε τις απαραίτητες οδηγίες στους συμμετέχοντες και ύστερα τα παιδιά συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια. Ο χρόνος εκτέλεσης της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 20 λεπτά για κάθε παιδί ξεχωριστά.

5.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την επεξεργασία, τον υπολογισμό και την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson(r), προκειμένου να εξετασθεί η σχέση της ΣΝ με το ΚΑ. Πρόκειται για μια στατιστική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιείται για να μετρήσει τη σχέση μεταξύ δυο μεταβλητών. Επιπλέον, έγινε ανάλυση συχνοτήτων, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τη συχνότητα εμφάνισης των τιμών σε κάθε μεταβλητή. Τέλος, επιχειρήθηκε να γίνει ανάλυση παραγόντων λόγω του μεγάλου όγκου δεδομένων, η οποία βοήθησε στην ομαδοποίηση των δεδομένων και κατ' επέκταση στη κατανομή των παραγόντων της ΣΝ και του ΚΑ.

5.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα είχε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Αρχικά, η έρευνα απευθυνόταν σε συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα παιδιών, κάτι το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τον ευρύτερο πληθυσμό. Ακόμα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Αττικής, όπου οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές εικόνες, συναισθήματα, βιώματα, από παιδιά άλλων πόλεων και κυρίως από τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία της επαρχίας. Επομένως, η έρευνα δεν αντανακλά την πραγματικότητα άλλων πληθυσμών, καθώς απευθύνονται σε συγκεκριμένη μερίδα παιδιών, ένα γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα αποτελέσματά της.

Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις αυτοαναφοράς, και αυτό μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα, καθώς οι συμμετέχοντες μπορεί να απαντούν σύμφωνα με τον τρόπο που επιθυμούν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, είτε υπερεκτιμώντας είτε υποτιμώντας τη σημασία της ΣΝ και του ΚΑ.

Ένας ακόμα περιορισμός μπορεί να προκύπτει εξαιτίας της πολυπλοκότητας αυτής της συσχέτισης σύμφωνα με το συντελεστή Pearson(r). Ο εν λόγω συντελεστής ενδέχεται να μη λαμβάνει υπόψη του άλλες παραμέτρους που μπορεί να επηρεάσουν την έρευνα και να εμποδίσει τη διαδικασία στην διεξαγωγή ασφαλούς και με ακρίβεια συμπεράσματος. Ακόμα, οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ευρείες έννοιες, ένα γεγονός που τις καθιστά δύσκολα μετρήσιμες.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν μπορεί να παρουσιάσουν περιορισμό στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Γενετικοί παράγοντες, η προσωπικότητα του παιδιού, η αλληλεπίδρασή του, το οικογενειακό πλαίσιο μπορούν εύκολα να επηρεάσουν τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Αποτελέσματα

Υστερα από την ολοκλήρωση συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, έγινε η καταγραφή των απαντήσεων-δεδομένων, στο στατιστικό εργαλείο IBM SPSS Statistics 23.0. Με τη χρήση του εν λόγω προγράμματος, έγινε η στατιστική ανάλυση για την όσο γίνεται ακριβέστερη ανάδειξη των αποτελεσμάτων.

Από την άλλη, το κάθε ένα ερωτηματολόγιο εμπεριέχει αρκετές δηλώσεις, στις οποίες επιχειρείται να μετρηθούν έννοιες ευρέως περιεχομένου. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι ερωτήσεις αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του. Στο δεύτερο και τρίτο ερωτηματολόγιο που αφορά στο ΚΑ, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τα επίπεδα άγχους των μαθητών σε κοινωνικές καταστάσεις, καθώς και με την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους. Αρχικά, θα γίνει ανάλυση κάθε ερωτηματολογίου ξεχωριστά και έπειτα θα εστιάσουμε στη συσχέτιση της ΣΝ και του ΚΑ.

6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου TEIQue-SF

Στο πρώτο ερωτηματολόγιο αξιολογείται η αυτοαντίληψη των μαθητών αναφορικά με την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους. Χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Ουδέτερο, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ αρκετά, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Ακολουθούν ποσοστιαία (%) οι απαντήσεις των παιδιών, στις 30 ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο TEIQue-SF και αφορούν όλες τις πτυχές της ΣΝ: αυτεπίγνωση, ενσυναίσθηση, δεξιότητες ρύθμισης και έκφρασης των συναισθημάτων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ποσοστιαίες συχνότητες απαντήσεων του ερωτηματολογίου TEIQue-SF

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	7
1.Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια	17,3	6,0	11,3	23,3	9,3	16,0	16,7
2.Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων	15,3	14,0	15,3	13,3	21,3	12,0	8,7
3.Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους	8,0	5,3	2,7	6,7	10,7	12,0	54,7
4.Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου	17,3	7,3	12,7	21,3	12,0	8,0	21,3

5.Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική	51,3	11,3	3,3	17,3	5,3	5,3	6
6.Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους	23,3	13,3	14,7	18,0	4,7	10,7	15,3
7.Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά	14,0	14,0	14,7	13,3	13,3	4,0	26,7
8.Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω	24,7	10,7	14,0	13,3	15,3	8,7	13,3
9.Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα	12,7	8,0	3,3	18,0	14,7	12,7	30,7
10.Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου	26,0	10,7	10,7	14,0	8,0	8,0	22,7
11.Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων	32,0	9,3	10,7	20,0	5,3	8,0	14,7
12.Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος	52,0	12,7	10,0	8,7	10,0	4,0	2,7
13.Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά	56,0	10,7	4,7	14,0	6,7	2,7	5,3
14.Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις	16,7	11,3	17,3	27,3	13,3	5,3	8,7
15.Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος	14,0	5,3	10,7	13,3	14,7	12,7	29,3
16.Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους	26,7	15,3	6,7	15,3	10,7	4,0	19,3
17.Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του	8,0	4,0	12,7	20,0	14,7	16,7	24,0
18.Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου	40,0	12,0	5,3	12,7	12,0	4,0	14,0
19.Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω	8,0	6,0	6,0	16,0	17,3	11,3	35,3
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου	4,7	0,7	2,7	7,3	12,0	18,0	54,7
21.Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή	14,7	3,3	17,3	20,7	18,0	13,3	12,7
22.Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω	16,7	14,0	9,3	6,0	19,3	8,0	26,7
23.Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω	14,0	4,0	15,3	20,0	18,7	10,7	17,3
24.Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου	2,0	2,0	10,0	6,0	6,7	19,3	54,0
25.Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο	18,7	11,3	6,0	23,3	8,7	11,3	20,7
26.Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων	24,7	8,7	17,3	15,3	7,3	4,7	22,0

27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου	5,3	4,0	4,7	8,0	13,3	18,7	46,0
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμα και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου	37,3	12,0	11,3	12,7	6,0	12,7	8,0
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμοζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις	20,0	10,0	10,7	18,0	12,7	10,7	18,0
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος»	24,0	6,0	8,7	24,0	10,0	8,0	19,3

Σύμφωνα με τα παραπάνω, βλέπουμε αρχικά ερωτήσεις που αφορούν στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των σκέψεών μας (αυτεπίγνωση). Στις δηλώσεις 1, 4, 8, 19 αξιολογείται η αναγνώριση-κατανόηση και η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων των παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των δηλώσεων, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι υπάρχει ποικιλία στις απαντήσεις ως προς την αντίληψη των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματά τους. Αξιοσημείωτη είναι η διαφορά στις απαντήσεις της δήλωσης 4 (έλεγχος συναισθημάτων), όπου υπάρχει ισοψηφία στις απαντήσεις ουδέτερο και συμφωνώ απόλυτα. Μεγάλη επίσης διαφοροποίηση εμφανίζεται στις δηλώσεις 1 και 8, όπου αρκετά μεγάλα ποσοστά είναι ουδέτερα ή διαφωνούν, υποδηλώνοντας ότι η συναισθηματική έκφραση δεν είναι ίδια για όλους.

Στις δηλώσεις 18, 23 και 24 αξιολογείται η σχέση που έχουν τα παιδιά με τον εαυτό τους, καθώς και τη συναισθηματική τους ισορροπία και ευημερία. Ουδέτερη απάντηση είχε η πλειοψηφία των παιδιών στη δήλωση 23 (*Συχνά σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω*) με ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 20%, ενώ αμέσως μετά βλέπουμε τα περισσότερα παιδιά να συμφωνούν με την άποψη αυτή (18,7% και 17,3%, ποσοστά που αντιστοιχούν σε απαντήσεις *συμφωνώ* και *συμφωνώ απόλυτα*). Ακόμα, σημαντικά αυξημένα ποσοστά βλέπουμε στη δήλωση 18 που αναφέρεται στην απουσία κινήτρων που έχουν τα παιδιά στη ζωή τους και ένα ποσοστό της τάξεως 40,0% διαφώνησε απόλυτα με την άποψη αυτή.

Άξια αναφοράς αποτελεί η δήλωση 3 σχετικά με τους στόχους που έχουν τα παιδιά, με το μεγαλύτερο ποσοστό (54,7%) να θεωρεί τον εαυτό του δραστήριο έχοντας συγκεκριμένους στόχους, γεγονός που δείχνει υψηλή αυτοεκτίμηση και διάθεση για συμμετοχή σε δραστηριότητες. Άλλη αξιοσημείωτη δήλωση που παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό στα παιδιά που διαφωνούν είναι η δήλωση 5 (*Γενικά δε βρίσκω τη ζωή*

διασκεδαστική), με 51,3%, ένα ποσοστό που δηλώνει απόλαυση και ικανοποίηση για τη ζωή τους.

Λίγο πάνω από το ΜΟ, σε ποσοστό 52,0% διαφώνησαν αρκετά με τη δήλωση 12 σχετικά με την απαισιοδοξία που μπορεί να έχουν ως άτομα γενικότερα, γεγονός που υποδεικνύει θετική στάση και διάθεση. Ύστερα, η δήλωση 13 παρουσιάζει επίσης αυξημένα ποσοστά (56%) διαφωνίας, σχετικά με τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονται με τους κοντινούς τους ανθρώπους. Στη δήλωση 20, έχουμε κι εκεί ένα ποσοστό της τάξεως του 54,7%, με απαντήσεις να συμφωνούν απόλυτα σχετικά με την ευχαρίστηση που έχουν τα παιδιά με τη ζωή τους γενικότερα. Τέλος, μια θετική και αισιόδοξη διάθεση παρουσιάζουν τα παιδιά σχετικά με το μέλλον (Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου, δήλωση 27), με 46,0% να συμφωνεί απόλυτα με την προαναφερθείσα άποψη.

6.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου- STAIC 2 (Trait)

Όπως βλέπουμε το δεύτερο ερωτηματολόγιο, περιλαμβάνει 20 δηλώσεις- αυτοαναφορές οι οποίες αφορούν στο κοινωνικό άγχος των παιδιών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ποσοστιαίες συχνότητες απαντήσεων του ερωτηματολογίου -STAIC 2 (Trait)

	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΛΥ
31. Ανησυχώ μήπως κάνω λάθη	10,7	62,0	27,3
32. Αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω	46,0	46,7	7,3
33. Αισθάνομαι δυστυχημένος	69,3	46,7	6,0
34. Δυσκολεύομαι να πάρω αποφάσεις	25,3	24,7	27,3
35. Μου είναι δύσκολο να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου	36,0	47,3	14,7
36. Ανησυχώ πάρα πολύ	33,3	49,3	17,3
37. Στο σπίτι μου γίνομαι άνω-κάτω (αναστατώνομαι)	70,0	21,3	8,7
38. Είμαι ντροπαλός	36,0	32,7	31,3
39. Αισθάνομαι σκοτισμένος, στεναχωρημένος	72,0	26,0	2,0

40. Ασήμαντες σκέψεις τριγουρίζουν στο μυαλό μου και με ενοχλούν	33,3		40,0	26,7
41. Ανησυχώ για το σχολείο (τα μαθήματά μου)	27,3		36,0	36,7
42. Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι να κάνω	37,3		42,0	20,7
43. Νιώθω την καρδιά μου να χτυπάει	41,3		41,3	17,3
44. Αισθάνομαι ένα κρύο φόβο	58,7		24,0	17,3
45. Ανησυχώ για τους γονείς μου	27,3		34,0	38,7
46. Ίδρώνουν τα χέρια μου	49,3		24,0	26,7
47. Ανησυχώ για πράγματα που μπορεί να συμβούν	16,0		56,7	27,3
48. Δύσκολα με παίρνει ο ύπνος το βράδυ	49,3		26,7	24,0
49. Έχω μια περίεργη ενόχληση στο στομάχι	65,3		30,0	4,7
50. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα	34,0		44,0	22,0

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν, στην 31 δήλωση το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι ανησυχεί μήπως κάνει λάθη μερικές φορές (62,0%), ενώ η χαμηλότερη τιμή σημειώθηκε στην απάντηση *Σπάνια* (10,7%). Στη 32 δήλωση («*Αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω*») βλέπουμε ότι υπάρχει μια σχετική ισοψηφία με απαντήσεις *σπάνια* και μερικές φορές με ποσοστά 46,0% και 46,7%, αντιστοίχως. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι *σπάνια* αισθάνονται δυστυχισμένοι (69,3%), με ένα πολύ μικρό ποσοστό να απαντά θετικά (6,0%) στη προαναφερθείσα δήλωση. Ύστερα, στις δηλώσεις 31, 35, 36 το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε μερικές φορές, ενώ στην 37, 38 και 39 επικρατεί το *σπάνια*, σε ερωτήσεις που αφορούν στη ντροπαλότητα και τη στενοχώρια που αισθάνονται τα παιδιά γενικότερα.

Στις δηλώσεις 41, 45, 47 που αφορούν στην ανησυχία των παιδιών για τα μαθήματα, για τους γονείς τους και για τα όσα πρόκειται να συμβούν, τα ποσοστά είναι αρκετά υψηλά με θετικές απαντήσεις (*Πολύ συχνά* και *μερικές φορές*). Αντίθετα, σε ερωτήσεις σχετικές με ψυχοσωματικά συμπτώματα η πλειονότητα των παιδιών απάντησε αρνητικά (δηλώσεις 44, 46, 48, 49), με ισοψηφία στη δήλωση 43 (*Νιώθω τη καρδιά μου να χτυπάει δυνατά*), με 41,3% να απαντά *σπάνια* και *μερικές φορές*, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό σημειώθηκε στο *πολύ συχνά* με 17,3%.

Πίνακας 5. Ποσοστιαίες συχνότητες απαντήσεων του ερωτηματολογίου SASC-R

	ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΑΝΤΑ
51.Ανησυχώ όταν με πειράζουν	38,0	42,0	20,0
52.Ανησυχώ ότι τα άλλα παιδιά δεν με συμπαθούν.	42,7	48,7	8,7
53.Είμαι ντροπαλός ανάμεσα σε παιδιά που δεν γνωρίζω	32,7	26,7	40,7
54.Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία	39,3	38,7	22,0
55.Νιώθω ότι τα άλλα παιδιά λένε για μένα πίσω από την πλάτη μου.	36,0	52,0	12,0
56.Έχω τρακ όταν μιλάω σε παιδιά που δεν γνωρίζω καλά.	50,0	32,7	17,3
57.Μου αρέσει να παίζω με άλλα παιδιά	7,4	26,7	66,0
58.Παραμένω σιωπηλός όταν βρίσκομαι σε ομάδα παιδιών	46,7	36,0	17,3
59.Ανησυχώ όταν κάνω κάτι καινούριο μπροστά σε άλλα παιδιά.	47,3	37,3	15,3
60.Ανησυχώ για το τι λένε οι άλλοι για μένα.	46,0	35,3	18,7
61.Έχω τρακ όταν μιλάω σε καινούρια παιδιά	35,3	48,0	16,7
62.Εάν έρθω σε διαφωνία με ένα άλλο παιδί, ανησυχώ ότι δεν θα με συμπαθεί	59,3	31,3	9,3
63.Μου αρέσει ο αθλητισμός	6,0	13,3	80,7
64.Φοβάμαι ότι δεν θα με συμπαθήσουν τα άλλα παιδιά	70,7	27,3	2,0
65.Είμαι ντροπαλός ακόμα και με παιδιά που τα γνωρίζω πολύ καλά	72,7	20,0	7,3
66.Νιώθω ότι τα παιδιά με κοροϊδεύουν	52,7	40,7	6,7
67.Δυσκολεύομαι να ζητάω από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου	54,7	34,0	11,3
68.Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα	51,3	42,7	6,0
69.Μιλάω μόνο σε παιδιά που γνωρίζω πολύ καλά	24,7	42,0	33,3
70.Φοβάμαι να προσκαλέσω άλλους στο σπίτι μου γιατί μπορεί να αρνηθούν.	73,3	24,0	2,7
71.Έχω τρακ όταν είμαι ανάμεσα σε συγκεκριμένα παιδιά.	59,3	32,0	8,7
72.Μου αρέσει να παίζω μόνος μου.	58,0	32,7	9,3

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το ΚΑ μπορούμε να παρατηρήσουμε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, που προδίδουν την ύπαρξη ή όχι του ΚΑ κατά την αλληλεπίδραση με άλλους.

Στις προτάσεις 54, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72 εμφανίζονται τα υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων των παιδιών που δε συμφωνούν με τις δηλώσεις. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό του 39,3% απάντησαν ότι δε τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία, σε αντίθεση με τα μεγάλα θετικά ποσοστά που σημείωσαν στον αθλητισμό (80,7%). Ύστερα, αρνητικά απάντησε ένα 50,0% σχετικά με το αν βιώνει άγχος μπροστά σε παιδιά που δεν γνωρίζει. Ακόμα, τα παιδιά που βρίσκονται μπροστά σε άλλες ομάδες παιδιών δεν παραμένουν σιωπηλά, αλλά ούτε και ανησυχούν όταν κάνουν κάτι καινούργιο. Σπάνια επίσης ανησυχούν για το τι λένε οι άλλοι (46,0%) ενώ επίσης σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ένα ποσοστό πάνω από το ΜΟ δε φαίνεται να ανησυχεί για την απόρριψη των άλλων παιδιών σε μια ενδεχόμενη διαφωνία (59,3%).

Στις δηλώσεις 64-68, σχετικά με τη φοβία για το αν θα τους συμπαθήσουν ή όχι τα άλλα παιδιά, με τη ντροπαλότητα μπροστά σε παιδιά που δε γνωρίζουν καλά, με τη κοροϊδία από τους υπόλοιπους, καθώς και την ανησυχία για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά, βλέπουμε ποσοστά πάνω από το ΜΟ που δε συμφωνούν με τις δηλώσεις. Έπειτα, στις δηλώσεις 51, 52, 55, 61, 69 η πλειοψηφία απάντησε μερικές φορές σε ό,τι αφορά στην ανησυχία που μπορεί να υπάρχει όταν τα άλλα παιδιά δεν τους συμπαθούν, ή την αλληλεπίδρασή τους στις καινούργιες γνωριμίες. Αντίθετα, στις δηλώσεις 53, 57 και 63, οι απαντήσεις έχουν θετικό πρόσημο, σημειώνοντας υψηλά ποσοστά ντροπαλότητας ανάμεσα σε παιδιά που δε γνωρίζουν (40,7%), αλλά και την επιθυμία τους να παίζουν με άλλα παιδιά (66,0%).

6.3 Συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικού άγχους

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson(r), ο οποίος μετρά τη γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Εξαιτίας των πολλών στοιχείων που χρειάζεται να αναλύσουμε, επιλέχθηκαν οι πιο σημαντικές συσχετίσεις, θετικές και αρνητικές.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι οι τιμές του r κυμαίνονται μεταξύ του -1 και του 1¹. Ακόμα, βλέπουμε την τιμή p, που δείχνει τη στατιστική σημαντικότητα των

¹ Όταν $r=+1$, έχουμε σημαντική θετική συσχέτιση. Όταν $r=-1$, έχουμε σημαντική αρνητική συσχέτιση. Όταν $r=0$, δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

μεταβλητών². Επιπλέον, με δεδομένο ότι συνολικά και τα 3 ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν 72 ερωτήσεις, για ευκολία έγινε ομαδοποίηση σύμφωνα με τις διάφορες πτυχές της ΣΝ (έλεγχος συναισθημάτων, αυτεπίγνωση, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες) και του ΚΑ (ντροπαλότητα, φοβίες, γενικότερες ανησυχίες, κοινωνικό άγχος).

Πίνακας 6. Συσχέτιση της ΣΝ και του ΚΑ

ΣΝ	ΚΑ	r (Συσχέτιση)	p-value (τιμή σημαντικότητας)
Αυτεπίγνωση	Κοινωνικό Άγχος	0,263**	<0,001
Αυτοεκτίμηση	Ντροπή	-0,208**	0,005
Έλεγχος συναισθημάτων	Γεν. Ανησυχία	-0,217**	0,004
Κοινωνικές Δεξιότητες	Φόβος Απόρριψης	-0,139*	0,045

(Σημείωση: δύο και ένας αστερίσκοι αντιστοιχούν σε $p < 0,01$ και $p < 0,05$ αντίστοιχα)

Με βάση τον πίνακα συσχέτισης μεταβλητών, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, βλέπουμε ότι η αυτεπίγνωση, η οποία αποτελεί μέρος της ΣΝ, έχει μια μέτρια θετική συσχέτιση με το ΚΑ, δίνοντας συντελεστή συσχέτισης $r=0,263$ ($p < 0,001$). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα αυτεπίγνωσης του ατόμου, τόσο πιθανότερο είναι να βιώνει ΚΑ. Λαμβάνοντας υπόψη την τιμή σημαντικότητας, η οποία είναι μικρότερη από 0,001, η εν λόγω συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική.

Ύστερα, αυτοεκτίμηση και ντροπαλότητα, που ανήκουν στις ομάδες της ΣΝ και του ΚΑ αντίστοιχα, δίνουν $r=-0,208$ και $p=0,005$. Η συσχέτιση αυτή είναι αρνητική και ασθενής. Όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των παιδιών, τόσο λιγότερα είναι τα επίπεδα της ντροπής. Επομένως, τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν λιγότερη ντροπή μπροστά σε άλλους. Αν λάβουμε υπόψη μας τη τιμή σημαντικότητας ($p=0,005$), η οποία είναι χαμηλότερη από το $p=0,05$ (επίπεδο σημαντικότητας), τότε αντιλαμβανόμαστε τη στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης, μέσα από μια ασθενή σχέση.

² Αν το $p < 0,05$ τότε έχουμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταβλητών.

Όσον αφορά στον έλεγχο των συναισθημάτων και τις γενικότερες ανησυχίες, η συσχέτιση είναι αρνητική και μέτρια, με $r=-0,217$ και $p=0,004$. Οι τιμές αυτές υποδηλώνουν ότι όσο καλύτερα ελέγχει το άτομο τα συναισθήματά του, τόσο λιγότερες ανησυχίες θα βιώνει. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική.

Τέλος, η συσχέτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του φόβου απόρριψης είναι αρνητική και πολύ ασθενής, με $r=-0,139$ και $p=0,045$. Όσο πιο ανεπτυγμένες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, τόσο μικρότερο φόβο απόρριψης και εγκατάλειψης έχει το άτομο. Σύμφωνα με το συντελεστή σημαντικότητας (p), μπορούμε να αντιληφθούμε ότι πρόκειται για μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μέσα σε μια αδύναμη και ασθενή σχέση μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα

Προτάσεις

7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα παιδιά με υψηλά ποσοστά ΣΝ, τείνουν να εκφράζουν λιγότερο άγχος για τις συναισθηματικές τους δυσκολίες και παρουσιάζουν καλύτερη αναγνώριση και διαχείριση μιας έντονης συναισθηματικής κατάστασης. Ο Crozier (2001) από την άλλη, σε έρευνά του αναφέρει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ΣΝ δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, ένα γεγονός που δείχνει ότι δεν κατανοούν και δεν αναγνωρίζουν το συναίσθημά τους. Ο ίδιος εστιάζει περισσότερο στην έλλειψη συναισθηματικής αυτεπίγνωσης, παρά στην καλύτερη διαχείριση μιας πιεστικής κατάστασης.

Στα αποτελέσματα που διεξήχθησαν στην παρούσα έρευνα σχετικά με το ΚΑ, φάνηκε ότι το άγχος εκδηλώνεται μέσα από ανησυχίες, φοβίες και αίσθημα ντροπής κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Επομένως, από αυτό μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ΚΑ δείχνουν περισσότερη ανησυχία για την εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνα, βιώνοντας έτσι ανασφάλεια και αβεβαιότητα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Αξιοσημείωτη στο σημείο αυτό είναι η μελέτη των Rapee & Spence (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά με αυξημένα ποσοστά ΚΑ, δεν εκδηλώνουν πάντα φόβο και ντροπή, αλλά γίνονται πιο εσωστρεφή, προσπαθώντας να αποκρύψουν τα συμπτώματα του ΚΑ.

Ακόμα, τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση, διαθέτουν και υψηλά ποσοστά ΣΝ και για το λόγο αυτό επιλέγουν δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός, μειώνοντας έτσι και τα επίπεδα ΚΑ. Για τα θετικά της συμμετοχής των παιδιών στις αθλητικές δραστηριότητες, έκαναν λόγο και οι Haugen et al. (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι με τη συμμετοχή σε αθλήματα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του ατόμου και αυτό με τη σειρά του παρουσιάζει μειωμένα επίπεδα ΚΑ.

Ωστόσο, δεν υπάρχει μια σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις των παιδιών, καθώς παρατηρούνται συχνά αντιφατικές απαντήσεις. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σύνδεση ορισμένων πτυχών της ΣΝ με το ΚΑ. Για παράδειγμα, βλέπουμε ότι η αύξηση των επιπέδων σε ερωτήσεις αυτεπίγνωσης συνδέονται με αυξημένα επίπεδα ΚΑ, όπως είναι το άγχος για κοινωνική αλληλεπίδραση. Από την άλλη, η

αυτοεκτίμηση και ο συναισθηματικός έλεγχος έχουν αρνητική συσχέτιση, με χαμηλά επίπεδα ΚΑ, γεγονός που δηλώνει ότι η ΣΝ λειτουργεί υποστηρικτικά στο άτομο εμποδίζοντας την ανάπτυξη του ΚΑ.

Επομένως, η ανάπτυξη της ΣΝ θα λέγαμε ότι λειτουργεί προστατευτικά στη μείωση του άγχους, καθώς μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, γεγονός που βοηθά τα παιδιά στην καλύτερη και ομαλότερη προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις. Στην άποψη αυτή συμφωνούν και οι Mayer et al. (2004), οι οποίοι θεωρούν ότι ένα άτομο με υψηλή ΣΝ μπορεί να προσαρμοστεί ευκολότερα σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και αποφεύγοντας τις συγκρούσεις και τις εντάσεις που μπορεί να προκληθούν.

Αξιοσημείωτο είναι τέλος, το γεγονός ότι τα πορίσματα της έρευνας μέσα από τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων παρουσίασαν δυσκολίες, καθώς πολλοί συμμετέχοντες παρείχαν αντιφατικές-ανομοιογενείς απαντήσεις και αυτό επηρέασε την ακριβή εκτίμηση στη σχέση των μεταβλητών, επηρεάζοντας την αξιοπιστία της όλης διαδικασίας. Το γεγονός αυτό μπορεί εύκολα να παραμορφώσει τα στατιστικά ευρήματα, δυσκολεύοντας τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

7.2 Προτάσεις

Συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα, είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να παρατεθούν προτάσεις τόσο για μελλοντικές έρευνες, όσο και για στρατηγικές και μεθόδους που είτε θα βοηθήσουν τα παιδιά στην ενίσχυση της ΣΝ και στη μείωση του ΚΑ, είτε θα λειτουργήσουν προληπτικά και προστατευτικά προς την εκδήλωση τέτοιων καταστάσεων.

Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να δημιουργηθούν στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης τα οποία θα ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, την αυτοεκτίμησή τους και τη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική τους νοημοσύνη. Την αποτελεσματικότητα και την αξιοπιστία αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσαν να αξιολογήσουν μελετητές, στοχεύοντας στα βραχυχρόνια και μακροχρόνια αποτελέσματά τους.

Μια άλλη προσέγγιση του θέματος που μελετήσαμε, θα μπορούσε να εστιάσει στη σχέση του ΚΑ με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ορισμένα παιδιά με υψηλές

τιμές ΚΑ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα, οι οποίες, αν αναγνωριστούν έγκαιρα από το γενικότερο υποστηρικτικό πλαίσιο του παιδιού, μπορούν να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό.

Ακόμα, μια ενδιαφέρουσα μελέτη θα μπορούσε να εστιάσει σε δείγμα συμμετεχόντων από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και πολιτισμούς. Μέσα από ένα μεγάλο εύρος παιδιών, θα μπορούσαν να διεξαχθούν πιο αντιπροσωπευτικά δεδομένα για τα επίπεδα ΣΝ και τη σχέση της με το ΚΑ των παιδιών. Ένα δείγμα που περιλαμβάνει διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, μπορεί να δώσει λύσεις σχετικές με την αντιμετώπιση του ΚΑ.

Τέλος, μια ακόμα μελέτη που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη είναι η διερεύνηση των επιπέδων της ΣΝ και του ΚΑ σε παιδιά που συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και χόμπι και σε παιδιά που δε συμμετέχουν. Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη μας τις απαντήσεις των παιδιών στη παρούσα έρευνα, σχετικά με τον αθλητισμό, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε τη σημαντικότητα της άθλησης στη μείωση των επιπέδων του ΚΑ και στη διατήρηση της ψυχοσυναισθηματικής ευημερίας των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Γιαννακοπούλου Α., & Αντωνίου Α.Σ. (2016). Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Άγχους σε μαθητές Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1) (σσ. 364–372). <https://doi.org/10.12681/edusc.194> (τελευταία πρόσβαση 7/12/2024)
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011β). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Gutenberg.
- Ραφτούλης, Γ. & Κονιάρη, Δ. (2023). Ο βαθμός αποδοχής του παιδιού από τους γονείς και το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης αναφορικά με το άγχος και την κατάθλιψη. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(2), 80-90.
- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2 (σσ. 7-32).
- Φλουρής, Γ., Κασσωτάκης, Μ. (2006β). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Έκδοση: Ιδιωτική.

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association (2013a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fifth Edition (DSM-5)). American Psychiatric Association. *What is Cognitive Behavioral Therapy?*, Clinical Practice Guideline. <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral.pdf> (τελευταία πρόσβαση 7/12/2024)
- Argyriou, E., Bakoyannis, G. & Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 42-49. https://www.researchgate.net/publication/291385849_Parenting_styles_and_trait_emotional_intelligence_in_adolescence (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024)
- Banerjee, R., & Henderson, L. (2001). Social-cognitive factors in childhood social anxiety: a preliminary investigation. *Social Development*, 10(4), 558-572.
- Bar-On, R. (1988). *The Development of an Operational Concept of Psychological Well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory* (Vol. 40). Multi-health systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (2005). *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Heinemann Educational Publishers.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 1135-1145.
- Becker, D. (2013). *One nation under stress: The trouble with stress as an idea*. Oxford University Press.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2007). Shyness and social phobia in children. In P. R. J. D. Wright & H. K. Barlow (Eds.), *Child and adolescent anxiety disorders: A guide to the treatment of anxiety disorders in youth* (pp. 25-48). Guilford Press.
- Bögels SM, & Brechman-Toussaint ML. (2006). Family issues in child anxiety: attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review, 26*(7). <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.08.001>
- Bogels, S. M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B., & Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: Questions and answers for the DSM-IV. *Depression and Anxiety, 27*, 168–189. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/da.20670> (τελευταία πρόσβαση 7/12/2024)
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). John Willey & Sons.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2006). *Emotional Intelligence and Social Anxiety in Adolescents: Journal of Adolescents, 29*(4), 601-610.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88-103. https://www.researchgate.net/publication/227660319_Emotional_Intelligence_Implications_for_Personal_Social_Academic_and_Workplace_Success
- Broeren, S., Muris, P., Diamantopoulou, S., & Baker, J. R. (2013). The course of childhood anxiety symptoms: Developmental trajectories and child-related factors in normal children. *Journal of abnormal child psychology, 41*(1), 81-95.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development: *Stability and change. Annual Review of Psychology, 57*, 473-508.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences, 28*, 539–561.

- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). *The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. Personality & Individual Differences*, 34, 1477-1490.
- Crawford, H. L., & Byrne, P. (2014). Cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder in youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(4), 317-325.
- Creswell, C., & Murray, L. (2014). *Anxiety in Children and Adolescents: Theories, Assessment, and Treatment*. Oxford University Press.
- Crozier, W. R. (2001). Shyness, self-perception, and reticence. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception*. Ablex Publishing, 53–76. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203183427/shyness-ray-crozier>
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://www.researchgate.net/publication/225280377_SocialEmotional_Compentence_as_Support_for_School_Readiness_What_Is_It_and_How_Do_We_Asses_s_It
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): *Implementation guide and toolkit*. University of Illinois at Chicago.
- Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Votruba-Drzal, E. (2014). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual Review of Psychology*, 65, 409-434. <https://www.annualreviews.org/docserver/fulltext/psych/68/1/annurev-psych-010416044224.pdf?expires=1733609817&id=id&accname=guest&checksum=439299CDDE41604B4CCEC45753E5DC63> (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2009). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 20(5), 681-698.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, 405–416.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). *Gender differences in parent–child emotion narratives. Sex Roles*, 42(3-4), 233-253.

- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). *Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence*. *Personality and individual differences*, 52(3), 323-328.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* [Φ. Μεγαλούδη, Μετάφ.]. *Ελληνικά Γράμματα*.
- Giannakopoulos, G., Tzavara, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., Rotsika, V., & Tountas, Y. (2009). *The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Greek adolescents*. *Annals of General Psychiatry*, 8(1).
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 7(3), 174-189.
- Gilbert, P., & Miles, J. (2000). Sensitivity to Social Put-Down: its relationship to perceptions of social rank, shame, social anxiety, depression, anger and self-other blame. *Personality and individual differences*, 29(4), 757-774.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: The 10th Anniversary Ed*. BantamBooks. <https://asantelim.wordpress.com/wpcontent/uploads/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf> (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024)
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New insights*. MorethanSound.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Πεδίο.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2002). Paternal child-rearing style and child social anxiety: Investigation of child perceptions and actual father behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 259–267. <https://doi.org/10.1023/A:1020779000183> (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024).
- Grills-Taquechel, A. E., Norton, P., & Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety Stress and Coping*, 23(5), 493–513. <https://doi.org/10.1080/10615800903494127> (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024).
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Hall, J. A. (1978). *Gender effects in decoding nonverbal cues*. *Psychological Bulletin*, 85(4), 845-857.
- Haugen, T., Säfvenbom, R., & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4(1), 4, 9-56. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1755296611000299?via%3Dihub>

- Hedman, E., Ström, P., Stünkel, A., & Mörtberg, E. (2013). Shame and guilt in social anxiety disorder: effects of cognitive behavior therapy and association with social anxiety and depressive symptoms. *PloS One*, 8(4).
- Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C., & Wenz-Gross, M. (2018). *Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler's social skills. EarlyChildDev.Care*, 188, 759–773.
- Hoffman, S. G., & Smits, J. A. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult social anxiety disorder. In C. M. Alden, D. M. Taylor, & J. G. W. J. (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*. Guilford Press, 295-315.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., & Green, C. L. (2005). Parent involvement in homework. *The Educational Psychologist*, 40(1), 43-58.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2009). Familial and social environments in the etiology and maintenance of anxiety disorders. In M. M. Antony, & M. B. Stein (Eds.), *Oxford handbook of Anxiety and anxiety disorders*. Oxford University Press, 173–189.
- Hudson, J. L., Newall, C., Rapee, R. M., Lyneham, H. J., Schniering, C. C., Wuthrich, V. M., Schneider, S., Seeley-Wait, E., Edwards, S., & Gar, N. S. (2014). The impact of brief parental anxiety management on child anxiety treatment outcomes: A controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(3), 370–380. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/15374416.2013.807734?needAccess=true> (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024)
- Hutcherson, S. T., & Epkins, C. C. (2009). Differentiating parent- and peer-related interpersonal correlates of depressive symptoms and social anxiety in preadolescent girls. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(6–7), 875–897. <https://doi.org/10.1177/0265407509345654> (τελευταία πρόσβαση 21/11/2024).
- Iverach, L., & Rapee, R. M. (2014). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 69-82. Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions (sciencedirectassets.com) (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024).
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593–602.
- Khatri, M. (2021). What is social anxiety disorder or social phobia? *WebMD*. <https://www.webmd.com/anxiety-panic/mental-health-social-anxiety-disorder> (τελευταία πρόσβαση 8/12/2024)

- Kreuger, D. (2001). The teacher's role in emotional development: Impact on student learning. *Journal of Educational Psychology*, 93, 487-498.
- LaGreca, A. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: *Factor structure and concurrent validity*. *Journal of clinical child psychology*, 22(1), 17-27.
- Levinson, C., Byrne, M., & Rodebaugh, T. L. (2016). Shame and guilt as shared vulnerability factors: Shame, but not guilt, prospectively predicts both social anxiety and bulimic symptoms. *Eating behaviors*, 22, 188-193.
- Lyons, J.B., Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 693–703.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O'Riordan, M. R., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: *Parent and teacher evaluations*. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8852736/pdf/fpsyg-12-760782.pdf> (τελευταία πρόσβαση 7/12/2024)
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). *Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children*. *European child & adolescent psychiatry*, 17(8), 516-526.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). *Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood*. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Competing models of emotional intelligence*. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 396-420. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications*. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Michail, M., & Birchwood, M. (2013). *Social anxiety disorder and shame cognitions in psychosis*. *Psychological Medicine*, 43 (1), 133-142.
- Muris, P., Meesters, C., Bouwman, L., & Notermans, S. (2015). *Relations among behavioral inhibition, shmae and guilt proneness and anxiety disorsd symptoms in non clinical children*. *Child Psychiatry and Human Develpoment*, 49, 209-216.

- Ollendick, T. H., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2002). The developmental psychotherapy of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, *51*, 44–58.
- Papadimitriou, G., & Linkowski, P. (2005). Sleep disturbance in anxiety disorders. *International review of psychiatry*, *17*(4).
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: Psychometric Laboratory.
- 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.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). *Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence*. *Sex Roles*, *42*, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). *The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Social Anxiety*. *Personality and Individual Differences*, *40*(1), 163-173.
- 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*, 277–293.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, *35* (2), 552-569.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space, *British Journal of Psychology*, *98*, 273–289.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, *15*, 537-547.
- Pickering, L., Hadwin, J. A., & Kovshof, H. (2019). The role of peers in the development of social anxiety in adolescent girls: A systematic review. *Adolescent Research Review*, *5*(3), 341–362. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-019-00117-x> (τελευταία πρόσβαση 30/11/2024)
- Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioral difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, *34*(3), 354-366.
- Poulou, M. S. (2010). The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioral strengths and difficulties:

- A study of Greek adolescents' perceptions.* The International Journal of Emotional Education, 2(2), 430-447.
- Pritchard, M. E. & Wilson G. S. (2003). Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28.
- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K. & Spielberg, Ch. (2003). *State - Trait Anxiety Inventory for Children.* <http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.19.2.124>
- Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24, 737-767.
- Roeser, R. W., et al. (2012). Promoting social and emotional learning and academic achievement in school: An analysis of the benefits and challenges of implementing SEL. *American Journal of Education*, 118(3). 329-358.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schneier, F. R., & LeDuc, T. (2012). "Social anxiety disorder: Advances in research and practice." *Journal of Clinical Psychology*, 68(9), 897-906.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). *Emotional Intelligence and Social Anxiety: A Meta-Analysis.* *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1100-1104.
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *The state-trait anxiety inventory for children* (preliminary manual). Consulting Psychologists Press.
- Stamatopoulou, M., Galanis, P., Tzavella, F., Petrides, K. V., & Prezerakos, P. (2018). *Trait emotional intelligence questionnaire-adolescent short form: a psycho-metric investigation in greek context.* *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 436-445.
- Tillfors, M., Låftman, S. B., & Stroud, L. R. (2012). *Peer acceptance and social anxiety in adolescence: A longitudinal perspective.* *Journal of Adolescence*, 35(3), 641-652.
- Zinsser, K. M., et al. (2013). Promoting emotional development and resilience in children through social-emotional learning programs. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 22(1), 107-121.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
https://www.researchgate.net/publication/233096919_Social_and_Emotional_Learning_Promoting_the_Development_of_All_Students

Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο TEIQue-SF»

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή σας θα πλησιάζει το «7». Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Διαφωνώ Απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7	
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7	
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7	
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7	
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7	
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7	
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7	
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7	
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7	
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7	
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7	
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7	
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7	
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7	
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7	
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7	
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7	
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7	

Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο STAIC-2 Trait»

STAIC-2 Trait

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Πιο κάτω θα βρεις μερικές προτάσεις, με τις οποίες τα αγόρια και τα κορίτσια περιγράφουν τον εαυτό τους. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και αποφάσισε αν αυτή ισχύει για σένα «πολύ συχνά», «μερικές φορές» ή «σπάνια». Μετά βάλε ένα στο τετράγωνο, το οποίο είναι μπροστά από τη φράση που περιγράφει καλύτερα το πώς νοιώθεις *συνήθως*. .εν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση. Θυμήσου, διάλεξε τη λέξη ή τη φράση, που περιγράφει καλύτερα το πώς εσύ νοιώθεις *συνήθως*.

1. Ανησυχώ μήπως κάνω λάθη	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
2. Αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
3. Αισθάνομαι δυστυχισμένος	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
4. Δυσκολεύομαι να πάρω αποφάσεις	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
5. Μου είναι δύσκολο να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
6. Ανησυχώ πάρα πολύ	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
7. Στο σπίτι μου γίνομαι άνω-κάτω (αναστατώνομαι)	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
8. Είμαι ντροπαλός	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
9. Αισθάνομαι σκοτισμένος, στεναχωρημένος	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
10. Ασήμαντες σκέψεις τριγυρίζουν στο μυαλό μου και μ' ενοχλούν	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
11. Ανησυχώ για το σχολείο (τα μαθήματά μου)	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
12. Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι να κάνω	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
13. Νοιώθω την καρδιά μου να κτυπάει γρήγορα	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
14. Αισθάνομαι ένα κρυφό φόβο	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
15. Ανησυχώ για τους γονείς μου	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
16. Ίδρώνουν τα χέρια μου	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
17. Ανησυχώ για πράγματα που μπορεί να συμβούν	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
18. Δύσκολα με παίρνει ο ύπνος το βράδυ	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
19. Έχω μια περίεργη ενόχληση στο στομάχι	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια
20. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα	<input type="checkbox"/>	πολύ συχνά	<input type="checkbox"/>	μερικές φορές	<input type="checkbox"/>	σπάνια

Παράρτημα Γ: «Ερωτηματολόγιο SASC-R»

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε ποια από τις τρεις απαντήσεις για την κάθε πρόταση σου ταιριάζει περισσότερο.

0 = Ποτέ	1 = Μερικές φορές	2 = Πάντα	
1. Ανησυχώ όταν με πειράζουν	0	1	2
2. Ανησυχώ ότι τα άλλα παιδιά δεν με συμπαθούν.	0	1	2
3. Είμαι ντροπαλός ανάμεσα σε παιδιά που δεν γνωρίζω	0	1	2
4. Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία	0	1	2
5. Νιώθω ότι τα άλλα παιδιά λένε για μένα πίσω από την πλάτη μου.	0	1	2
6. Έχω τρακ όταν μιλάω σε παιδιά που δεν γνωρίζω καλά.	0	1	2
7. Μου αρέσει να παίζω με άλλα παιδιά	0	1	2
8. Παραμένω σιωπηλός όταν βρίσκομαι σε ομάδα παιδιών	0	1	2
9. Ανησυχώ όταν κάνω κάτι καινούριο μπροστά σε άλλα παιδιά.	0	1	2
10. Ανησυχώ για το τι λένε οι άλλοι για μένα.	0	1	2
11. Έχω τρακ όταν μιλάω σε καινούρια παιδιά	0	1	2
12. Εάν έρθω σε διαφωνία με ένα άλλο παιδί, ανησυχώ ότι δεν θα με συμπαθεί πια	0	1	2
13. Μου αρέσει ο αθλητισμός	0	1	2
14. Φοβάμαι ότι δεν θα με συμπαθήσουν τα άλλα παιδιά	0	1	2
15. Είμαι ντροπαλός ακόμα και με παιδιά που τα γνωρίζω πολύ καλά	0	1	2
16. Νιώθω ότι τα παιδιά με κοροϊδεύουν	0	1	2
17. Δυσκολεύομαι να ζητάω από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου	0	1	2
18. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα	0	1	2
19. Μιλάω μόνο σε παιδιά που γνωρίζω πολύ καλά.	0	1	2
20. Φοβάμαι να προσκαλέσω άλλους στο σπίτι μου γιατί μπορεί να αρνηθούν.	0	1	2
21. Έχω τρακ όταν είμαι ανάμεσα σε συγκεκριμένα παιδιά.	0	1	2
22. Μου αρέσει να παίζω μόνος μου.	0	1	2

Παράρτημα Δ: «Υπεύθυνη δήλωση γονέων για συμμετοχή στην έρευνα»

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Βούρου Μαρία και είμαι δασκάλα. Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθώ και διεξάγεται από το Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α, με τίτλο: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ», εκπονώ την έρευνα της διπλωματικής μου εργασίας. Μέσα από την έρευνα αυτή γίνεται μια σημαντική προσπάθεια για τη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και του κοινωνικού άγχους στα παιδιά. Για να πραγματοποιηθεί η συλλογή του δείγματος χρειάζεται να συμμετέχουν μαθητές των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Η όλη διαδικασία γίνεται προαιρετικά και ανώνυμα, χωρίς να χρησιμοποιηθούν προσωπικά στοιχεία των παιδιών. Σε κάθε παιδί θα δοθούν τρία ερωτηματολόγια τα οποία χρειάζεται να συμπληρώσει για περίπου 20 λεπτά. Θα ήταν αρκετά βοηθητικό για εμένα να επιτρέψετε στο παιδί σας να συμμετέχει στην έρευνα.

Παρακαλώ όπως επιστρέψετε το παρόν με συμπληρωμένο το κουτάκι που επιθυμείτε.

(Σημειώστε με X)

Επιτρέπω _____ Δεν επιτρέπω _____

Στο παιδί μου να λάβει μέρος στην έρευνα

Ο γονέας/κηδεμόνας _____ (όνομα γονέα)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Με εκτίμηση,

Βούρου Μαρία