



**ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**της ΕΙΡΗΝΗΣ ΠΛΥΤΑ**

**Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συμπεριφορών  
διαχείρισης χρόνου των εφήβων στις σχολικές τους επιδόσεις**

**Τριμελής Επιτροπή**

**Επιβλέπων:** Μουστάκης Βασίλης, Καθηγητής  
**Μέλος:** Ματσατσίνης Νικόλαος, Καθηγητής  
**Μέλος:** Ζοπουνίδης Κωνσταντίνος, Καθηγητής

**Χανιά, Οκτώβριος 2011**

## **ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η Ειρήνη Πλούτα γεννήθηκε στην Αθήνα το 1973. Σπούδασε στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, στο τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, απ' όπου αποφοίτησε το 1997. Από το 1997 ως το 2002 εργάστηκε στην εταιρία Siemens, ως μηχανικός ανάπτυξης λογισμικού για τηλεπικοινωνίες. Από το 2002 ως σήμερα εργάζεται ως καθηγήτρια Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το 2008 εισήχθη στο μεταπτυχιακό τμήμα του Πολυτεχνείου Κρήτης, στο τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης (κατεύθυνση Οργάνωσης και Διοίκησης), για τις ανάγκες του οποίου υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

Η συντάκτης θα ήθελε να ευχαριστήσει τους καθηγητές της που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής και κυρίως τον κ. Μουστάκη και τον κ. Ζαπετάκη Λεωνίδα.

Επίσης η συντάκτης θα ήθελε να ευχαριστήσει την οικογένειά της, για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την υπομονή που έδειξαν καθόλη τη διάρκεια αυτού του δύσκολου εγχειρήματος.

*Στις κόρες μου,  
Νέλλη και Σταυρούλα.*

*Toυς εύχομαι να βρουν κι εκείνες το δρόμο στον περιπειώδη μα συνάμα συναρπαστικό κόσμο της μάθησης και της γνώσης.*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
1.1 Εισαγωγή .....	6
1.2 Σχολική επιτυχία και συναισθηματική νοημοσύνη .....	6
1.3 Σχολική επιτυχία και διαχείριση χρόνου .....	11
1.4 Στόχοι της παρούσας έρευνας .....	14
1.5 Συνοπτική περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας .....	15
1.6 Διάταξη της παρούσας μελέτης .....	15
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ .....	18
2.1 Ιστορική αναδρομή στη Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	18
2.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	21
2.3 Θεωρητικά μοντέλα και τρόποι μέτρησης της ΣΝ .....	24
2.3.1 Το Θεωρητικό Μοντέλο Ικανότητας των Mayer, Salovey & Caruso .....	27
2.3.2 Το Μοντέλο Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven BarOn .....	30
2.3.3 Το Μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman .....	32
2.3.4 Το Μοντέλο του Cooper .....	34
2.3.5 Το Μοντέλο της ΣΝ ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας .....	36
2.3.6 Άλλα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ .....	41
2.4 Έρευνες σχετικά με τη ΣΝ .....	44
2.4.1 Έρευνες σχετικές με την επίδραση των συναισθημάτων στις λειτουργίες μάθησης .....	46
2.4.2 Έρευνες σχετικές με την επίδραση της ΣΝ στις ακαδημαϊκές επιδόσεις .....	50
2.4.3 Έρευνες σχετικές με την επίδραση της ΣΝ στις σχολικές επιδόσεις εφήβων .....	59
2.4.4 Ανάλογες έρευνες στην Ελλάδα .....	62
2.5 Συμπέρασμα .....	64
3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ .....	66
3.1 Ιστορική αναδρομή στη Διαχείριση του Χρόνου .....	66
3.2 Ορισμοί της Διαχείρισης Χρόνου .....	68
3.3 Εργαλεία Μέτρησης της Διαχείρισης Χρόνου .....	71
3.3.1 Η κλίμακα μέτρησης συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (TMBS) .....	71
3.3.2 Το ερωτηματολόγιο Δομής του Χρόνου (TSQ) .....	73
3.3.3 Το ερωτηματολόγιο Διαχείρισης του Χρόνου (TMQ) .....	73
3.3.4 Σύγκριση και κριτική .....	74
3.3.5 Κλίμακες διαχείρισης χρόνου για εφήβους .....	75
3.4 Διεθνείς έρευνες για τη διαχείριση χρόνου σε νέους και εφήβους .....	76
3.4.1 Συμπεριφορές Διαχείρισης Χρόνου και ακαδημαϊκή/σχολική επίδοση .....	76
3.4.2 Χρόνος μελέτης και σχολική επίδοση .....	79
3.4.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης γραπτών εξετάσεων και σχολική επίδοση .....	80
3.5 Διαχείριση Χρόνου και Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	82
3.5.1 Παράγοντες προδιάθεσης στη διαχείριση του χρόνου .....	82
3.5.2 Η διαχείριση άγχους ως συνδετικός κρίκος μεταξύ ΣΝ και ΔΧ .....	83
3.5.3 Ο ρόλος των συναισθημάτων στη Διαχείριση του Χρόνου .....	87
4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	91
4.1 Εισαγωγή .....	91
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	91
4.3 Ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές .....	92
4.4 Πληθυσμός της έρευνας .....	93
4.5 Στοιχεία της έρευνας .....	94

4.5.1 Ερωτηματολόγιο της ΣΝ ως Γνώρισμα της Προσωπικότητας (TEIQue) .....	94
4.5.2 Ερωτηματολόγιο των συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (TMBS) .....	97
4.6 Στατιστική μεθοδολογική προσέγγιση .....	99
4.6.1 Εγκυρότητα.....	100
4.6.2 Αξιοπιστία .....	101
<b>5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	<b>103</b>
<b>5.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>103</b>
5.1.1 Στατιστικά ηλικίας και φύλου .....	103
5.1.2 Στατιστικά βαθμολογίας.....	104
5.1.3 Στατιστικά απουσιών.....	107
5.1.4 Στατιστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	109
5.1.5 Στατιστικά Διαχείρισης χρόνου.....	110
<b>5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ .....</b>	<b>112</b>
5.2.1 Έλεγχος κανονικότητας των υπό εξέταση μεταβλητών .....	112
5.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς ηλικία και φύλο .....	114
5.2.3 Διαχείριση Χρόνου ως προς ηλικία και φύλο .....	118
5.2.4 Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διαχείριση Χρόνου .....	120
5.2.5 Επίδραση των απουσιών στη συνολική επίδοση των μαθητών .....	122
5.2.6 Επίδραση ΣΝ και ΔΧ στο πλήθος απουσιών των μαθητών .....	125
5.2.7 Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική επίδοση .....	128
5.2.8 Επίδραση των συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου στη σχολική επίδοση .....	132
5.2.9 Επίδραση της ΣΝ και ΔΧ στη σχολική επίδοση .....	134
5.2.10 Συνολικό μοντέλο πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης των εφήβων .....	136
<b>6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>138</b>
<b>6.1 Ερμηνεία και συζήτηση αποτελεσμάτων .....</b>	<b>138</b>
6.1.1 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΣΝ με ηλικία και φύλο .....	139
6.1.2 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΔΧ με ηλικία και φύλο.....	143
6.1.3 3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΣΝ με ΔΧ .....	145
6.1.4 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΣΝ με σχολική επίδοση.....	146
6.1.5 5 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΔΧ με σχολική επίδοση .....	153
6.1.6 6 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση εξεταζόμενων μεταβλητών με σχολική επίδοση .....	156
6.2 Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	160
6.3 Επίλογος .....	162
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>164</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>183</b>

# ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2-1: Όψεις της $\Sigma N$ οι οποίες ενυπάρχουν στα διάφορα γνωστά θεωρητικά μοντέλα	37
Πίνακας 4-1: Φορτίσεις παραγόντων του ερωτηματολογίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη	95
Πίνακας 4-2: Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη	96
Πίνακας 4-3 : Δείκτης KMO για τη Διαχείριση Χρόνου	97
Πίνακας 4-4: Φορτίσεις παραγόντων του ερωτηματολογίου για τη Διαχείριση Χρόνου	98
Πίνακας 4-5 : Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη Διαχείριση χρόνου	99
Πίνακας 5-1 : Αναλυτικά στοιχεία κατανομής φύλου	103
Πίνακας 5-2 : Στατιστικά στοιχεία ηλικίας μαθητών	104
Πίνακας 5-3 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμολογιών	105
Πίνακας 5-4 : Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών ανά ηλικία και φύλο	107
Πίνακας 5-5 :Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απονυσιών	108
Πίνακας 5-6 : Στατιστικά στοιχεία απονυσιών ανά ηλικία και φύλο	108
Πίνακας 5-7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της $\Sigma N$ σε σχέση με την ηλικία και το φύλο	110
Πίνακας 5-8: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της $\Delta X$ σε σχέση με την ηλικία και το φύλο	111
Πίνακας 5-9 : Τιμές στρέβλωσης και κύρτωσης για τις διερευνούμενες μεταβλητές	113
Πίνακας 5-10 : Αποτελέσματα κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για την κανονικότητα	113
Πίνακας 5-11: Τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene για τη $\Sigma N$ ως προς ηλικία μαθητών	114
Πίνακας 5-12: Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη $\Sigma N$ ως προς ηλικία μαθητών	115
Πίνακας 5-13: Τα αποτελέσματα του t-test για τη $\Sigma N$ ως προς το φύλο των μαθητών	116
Πίνακας 5-14: Στατιστικά αποτελέσματα για τη $\Sigma N$ και τους 4 παραγόντες ως προς φύλο μαθητών	117
Πίνακας 5-15 : Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη $\Delta X$ ως προς την ηλικία των μαθητών	118
Πίνακας 5-16: Τα αποτελέσματα του t-test για τη $\Delta X$ ως προς το φύλο των μαθητών	119
Πίνακας 5-17 : Συσχετίσεις μεταξύ $\Sigma N$ και $\Delta X$	120
Πίνακας 5-18 : Αποτελέσματα απλής γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ $\Sigma N$ και $\Delta X$	121
Πίνακας 5-19 : Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ παραγόντων $\Sigma N$ και $\Delta X$	121
Πίνακας 5-20 : Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ παραγόντων $\Sigma N$ και $\Delta X$	122
Πίνακας 5-21: Συσχετίσεις (Pearson και Spearman) μεταξύ απονυσιών και Συνολικής Επίδοσης	123
Πίνακας 5-22: Γραμμική παλινδρόμηση για τη Συνολική Επίδοση ως προς Αδικαιολόγητες Απονυσίες	124
Πίνακας 5-23 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης Συνολικής Επίδοσης	124
Πίνακας 5-24: Συσχετίσεις μεταξύ απονυσιών και $\Sigma N$ και $\Delta X$	125
Πίνακας 5-25 : Αποτελέσματα ανάλυσης Γ.Π. για το πλήθος των αδικαιολόγητων απονυσιών	126
Πίνακας 5-26 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης Αδικαιολόγητων Απονυσιών ως προς $\Delta X$	127
Πίνακας 5-27: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για το πλήθος των αδικαιολόγητων απονυσιών ως προς επιμέρους συμπεριφορές $\Delta X$ (μέθοδος stepwise)	127
Πίνακας 5-28 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης Αδικαιολόγητων Απονυσιών ως προς $\Delta X$	127
Πίνακας 5-29: Συσχετίσεις μεταξύ της Συνολικής επίδοσης και των 4 διαστάσεων της $\Sigma N$	128
Πίνακας 5-30: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης (η $\Sigma N$ ως παράγοντας πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)	130
Πίνακας 5-31: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής Γ.Π (επιμέρους ικανότητες $\Sigma N$ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)	130
Πίνακας 5-32: Συσχετίσεις μεταξύ της Συνολικής επίδοσης και των 4 ικανοτήτων της $\Delta X$	132
Πίνακας 5-33: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης ( $\Delta X$ ως παράγοντας πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης, μέθοδος enter)	133
Πίνακας 5-34: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήματα (επιμέρους συμπεριφορές $\Delta X$ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)	133
Πίνακας 5-35: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ( $\Sigma N$ και $\Delta X$ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης, μέθοδος enter)	134
Πίνακας 5-36: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (επιμέρους διαστάσεις της $\Sigma N$ και $\Delta X$ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης, μέθοδος stepwise)	135
Πίνακας 5-37 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης επίδοσης ως προς παράγοντες $\Sigma N$ και $\Delta X$	135
Πίνακας 5-38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης του συνολικού μοντέλου πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης (μέθοδος stepwise)	136

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1 Εισαγωγή**

Η πρόοδος στο σχολείο και η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γενικά αποδεκτό ότι αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανάπτυξης για τους εφήβους και η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, καθώς μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το πλήθος και το εύρος των εκπαιδευτικών ολλά και επαγγελματικών επιλογών τους και κατά συνέπεια να έχει αντίκτυπο στο μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο του ατόμου (*Jessor, Turbin&Costa, 1998*).

Η μελέτη της ακαδημαϊκής/σχολικής επιτυχίας έχει απασχολήσει σημαντικά ερευνητές και θεωρητικούς με αποτέλεσμα να υπάρχει ένας τεράστιος όγκος ερευνών, επιστημονικών άρθρων και δημοσιευμάτων σχετικών με το θέμα αυτό.

### **1.2 Σχολική επιτυχία και συναισθηματική νοημοσύνη**

Στη σχετική βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε, η σχολική - και εν γένει η ακαδημαϊκή - επιτυχία εξετάσθηκε κυρίως ως συνάρτηση του δείκτη γνωστικής νοημοσύνης ( $\Delta N$ ). Τα τεστ νοημοσύνης για τη μέτρηση του  $\Delta N$  (IQ) στηρίζονται κυρίως στις δύο βασικές ακαδημαϊκές ικανότητες: τη γλωσσική και τη λογικο-μαθηματική. Παρά το σημαντικό βαθμό επίδρασης των δύο αυτών παραγόντων στη σχολική επιτυχία, από μόνοι τους αποδείχθηκε ότι είναι ανεπαρκείς καθώς δεν μπορούν να συνεισφέρουν παρά μόνο κατά 20-30% στην πρόβλεψη των ακαδημαϊκών βαθμών.

Έτσι, αρκετοί ερευνητές αναζήτησαν και προσδιόρισαν ορισμένους μη γνωστικούς παράγοντες που να είναι εξίσου σημαντικοί στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, μεταξύ των οποίων είναι:

- ✓ το κίνητρο (*Hebb, 1955, House 1993b, Maslow, 1943*),

- ✓ οι διαπροσωπικές δεξιότητες (*Wentzel, 1991*),
- ✓ η ελπίδα (*Chang, 1998, Snyder et al, 1991*),
- ✓ η αισιοδοξία (*Goleman, 1995, Bar-On et al, 2000*),
- ✓ το επίπεδο άγχους (*Eysenck & Mogg, 1992, Lee, 1999*) κ.ά.

Ο *E.L.Thorndike*, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Columbia των Η.Π.Α υπήρξε ο πρώτος που το 1920 προσπάθησε να περιγράψει επί μέρους στοιχεία μιας άλλης νοημοσύνης που χαρακτήριζε τα άτομα με κοινωνικές δεξιότητες και την ονόμασε κοινωνική νοημοσύνη.

Τη δεκαετία του 1980 η τάση απόρριψης του κλασσικού δείκτη νοημοσύνης (IQ) διογκώθηκε και μια άλλη άποψη των πραγμάτων άρχισε να επικρατεί.

Το 1983 ο *Howard Gardner* ψυχολόγος καθηγητής της Ανώτατης Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Harvard δημοσίευσε το βιβλίο του “Frames of mind”(Τα όρια του μυαλού). Το βιβλίο αυτό απέρριπτε το μονοδιάστατο μοντέλο νοημοσύνης και την ισχύ της θεωρίας του Δείκτη Νοημοσύνης, διατύπωνε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και αποτέλεσε την αφετηρία για τη δημοσίευση εκατοντάδων ερευνών και βιβλίων μέχρι σήμερα.

Το μοντέλο του *Gardner* είχε κατ’ αρχήν επτά επί μέρους «νοημοσύνες» ή ταλέντα ή εξαιρετικά αναπτυγμένες ικανότητες και συγκεκριμένα την προφορική, τη λογικο-μαθηματική, την αισθητική (ζωγράφοι, αρχιτέκτονες κ.λ.π), την κιναισθητική (χορευτές, αθλητές κ.ά.), τη μουσική, τη διαπροσωπική (θεραπευτές, ηγέτες μεγάλου βεληνεκούς) και την ενδοψυχική, υπό την έννοια της υψηλής ενόρασης ή της ικανότητας του ατόμου να συντονίζει τη ζωή του ώστε να εναρμονίζεται με τα πραγματικά του συναισθήματα.

Ο όρος **συναισθηματική νοημοσύνη** εισήχθη τελικά το 1990 από τους *Salovey & Mayer* ως την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και τη χρησιμοποίηση τους για την καθοδήγηση της σκέψης και της δράσης. Με άλλα λόγια η ΣΝ καθορίζει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο κατανοεί τα συναισθήματα και τα κίνητρα τα δικά του αλλά και των άλλων, μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα του, γνωρίζει να διαχειρίζεται τις διαφωνίες, είναι αισιόδοξο, είναι ικανό στην επικοινωνία και στην δημιουργία δεσμών, έχει ικανότητα πειθούς, μπορεί να εμπνέει και να ηγείται, μπορεί να συνεργάζεται με άλλους για την επίτευξη ενός

στόχου, προσαρμόζεται εύκολα στο περιβάλλον, μπορεί να εργάζεται κάτω από πίεση, δεν τα παρατάει όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, έχει ισχυρά κίνητρα, κάνει σωστή ιεράρχηση στόχων και αναγκών, εστιάζει την προσοχή του.

Αν και ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη είναι πρόσφατος, αδρές περιγραφές της υπάρχουν από τότε που καταγράφονται ανθρώπινες συμπεριφορές. Η σπουδαιότητα του συναισθήματος και κατ' επέκταση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιτυχία ενός ατόμου στους διάφορους τομείς της ζωής του δεν είναι ένα θέμα που υποστηρίζεται μόνο στις ημέρες μας. Από τους αρχαίους μας πρόγονους έως σήμερα, η συναισθηματική διάσταση της λογικής θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο της ανθρώπινης φύσης.

Στις μέρες μας η συναισθηματική νοημοσύνη έχει πλέον αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία του ατόμου (*Fox & Spector, 2000, Arsenio 2003, Carousos & Wolfe 2001*). Έτσι, αρκετοί ερευνητές αναζήτησαν τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα και κατ' επέκταση η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου μπορεί να επηρεάζει τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις.

Υπάρχουν έρευνες (*Atkinson & Feather, 1966, Eysenck, 1953*) οι οποίες υποστηρίζουν τη σχέση της ΣΝ με τα «κίνητρα επιτεύγματος» των ατόμων, τα οποία επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα, ο Atkinson (1966) όρισε τα «κίνητρα επιτεύγματος» ως τη διάθεση των ατόμων να προσεγγίσουν την επιτυχία και περιέγραψε ότι τα ιδιαίτερα αυτά κίνητρα αρχίζουν να δρουν, όταν αφυπνιστεί η κινητήρια δύναμη της προσδοκίας, η οποία λειτουργεί ως γνωστική πρόβλεψη για τα επιτυχή αποτελέσματα που θα επακολουθήσουν. Το σημαντικότερο εύρημά του ήταν ότι τα άτομα προσεγγίζουν διαφορετικά ένα στόχο ανάλογα με τη δύναμη κινήτρων επιτεύγματος που διαθέτουν. Συνεπώς, θα ήταν λογικό να υποθέσει κανείς ότι άτομα με μεγάλη ανάγκη για επιτυχία θα έχουν καλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας λόγω της προθυμίας τους να δεχτούν προκλήσεις και να αψηφήσουν τους αναμενόμενους κινδύνους.

Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από ευρήματα ορισμένων ερευνών (*Goleman, 1998, McClelland, 1987*) και ακυρώθηκε από ευρήματα άλλων. Επιπλέον, ο French (1955) σε παρόμοια έρευνα για τα επίπεδα και τα κίνητρα επιτεύγματος, επισήμανε ότι η μεγάλη ανάγκη των ατόμων για επιτεύγματα συσχετίζεται σημαντικά με τις υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, μόνο όταν υπάρχουν κίνητρα επιτεύγματος ή μια πρόκληση.

Σημαντικές όμως είναι και οι έρευνες εκείνες που υποστηρίζουν την άποψη ότι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν διάφορες συναισθηματικές τους καταστάσεις, και κυρίως το άγχος τους, παίζει σημαντικό ρόλο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (*Cattell, 1972, Spielberger, 1972, 1983*).

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από άλλες έρευνες (*Prins, Groot & Hanewald, 1994*), οι οποίες υποστηρίζουν την άποψη ότι μεταβλητές, όπως οι σκέψεις αγωνίας ή σκέψεις αποδοκιμασίας του εαυτού, οι οποίες προκαλούν διάσπαση προσοχής στο άτομο, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες του ατόμου για το τελικό αποτέλεσμα, συνδέονται άμεσα με το άγχος των εξετάσεων και την ακαδημαϊκή του επίδοση (*Smith, Arnkoff & Wright, 1990, Shell, Murphy & Bruning, 1989*).

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος διαπιστώθηκε, από διάφορες έρευνες (*Mischel, Shoda & Peake, 1988, Shoda, Mischel & Peake, 1990, Wulfert, Block, Rodriguez & Colsman, 2002*), ότι επιδρά στις σχολικές επιδόσεις των ατόμων είναι ο έλεγχος των παρορμήσεων. Συγκεκριμένα, οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι τα άτομα τα οποία μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, καθυστερώντας την άμεση ικανοποίησή τους, είναι πιθανότερο μελλοντικά να αναπτύξουν καλύτερες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και να εμφανίσουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Παραδείγματος χάριν, σε μια μελέτη προσέφεραν στους εφήβους που συμμετείχαν σε μια εργασία 7 δολάρια ως άμεση πληρωμή ή 10 δολάρια μια εβδομάδα αργότερα (*Wulfert et al, 2002*). Οι έφηβοι της έρευνας οι οποίοι επέλεξαν την άμεση πληρωμή παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες αυτορρύθμισης, έκαναν δηλαδή χρήση ναρκωτικών και είχαν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις έναντι των εφήβων εκείνων οι οποίοι καθυστέρησαν την αμοιβή τους. Παρομοίως άλλοι ερευνητές, έδωσαν τη δυνατότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας να επιλέξουν αν θα πάρουν άμεσα ένα ζαχαρωτό ή θα πάρουν δύο ζαχαρωτά αρκετά αργότερα. Μετά από δέκα χρόνια διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τα οποία καθυστέρησαν την ικανοποίησή τους είχαν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και κοινωνικές δεξιότητες και μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα την απογοήτευση και την έντασή τους έναντι των παιδιών εκείνων που είχαν επιλέξει την άμεση ικανοποίηση (*Mischel, Shoda & Peake, 1988*).

Άλλες πάλι έρευνες βρήκαν ότι τα συναισθήματα συσχετίζονται και με την τάση των ατόμων για δράση, την ετοιμότητά τους δηλαδή να κινητοποιηθούν προς ένα στόχο ή όχι (*Frijda, Kuipers & Ter Schure, 1989*). Διαπίστωσαν δηλαδή ότι κάθε συναίσθημα έχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο ετοιμότητας για δράση (π.χ., ο φόβος προκαλεί την αποφυγή, ο θυμός την επιθετική συμπεριφορά και η ντροπή την απόσυρση). Το

παραπάνω εύρημα ενισχύει την άποψη του Goleman (1995, 1998) σύμφωνα με την οποία τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία νιώθουν νεαρά άτομα είναι πιθανόν να μειώσουν τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή τους ενασχόληση, με άμεσες επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Άλλοι ερευνητές (*Smith & Lazarus, 1990, Smith & Kirby, 2001*) υποστήριξαν το θεμελιώδη ρόλο του συναισθηματικού συστήματος αξιολόγησης, το οποίο διαθέτει κάθε άτομο με το οποίο ανιχνεύει συνεχώς το περιβάλλον του προκειμένου να αξιολογήσει το προσωπικό του νόημα και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων. Από τις μελέτες τους προέκυψε το συμπέρασμα ότι, όταν τα νεαρά άτομα έρθουν αντιμέτωπα με κάποια ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (π.χ., ακαδημαϊκό πλαίσιο), μπαίνει σε λειτουργία το σύστημα αξιολόγησής τους και έτσι προκαλούνται κάποια συναισθήματα που τα παροτρύνουν σε διορθωτικές δράσεις με στόχο την καλύτερη προσαρμογή τους στο μαθησιακό περιβάλλον, η οποία, στη συνέχεια, αυξάνει την πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Παρομοίως, άλλη μελέτη (*Muhammad, 1993*) έδειξε ότι η αυτοαντίληψη των ατόμων για τα συναισθήματα τα δικά τους είναι πιθανόν να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους, ως προς τις γνωστικές και τις συναισθηματικές ικανότητες που διαθέτουν, και, ως εκ τούτου, είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Ο Goleman (1995), διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο μελετούσαν οι μαθητές Λυκείου, διαπίστωσε ότι ο βαθμός εμπλοκής του μαθητή σε μια δραστηριότητα είχε να κάνει με το επίπεδο της ικανότητάς του να ελέγχει και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του έτσι ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησής του.

Οι έρευνες οι σχετικές με την κοινωνική επάρκεια των ατόμων, την ικανότητά τους δηλαδή να χειρίζονται τις σχέσεις τους ανάλογα με τα συναισθήματα τα οποία βιώνουν, δείχνουν ότι όσο πιο ισχυρός συναισθηματικός συντονισμός υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή, τόσο πιο καλή είναι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει ο συγκεκριμένος μαθητής να εμφανίσει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Goleman, 1995).

Σύμφωνα με αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (Gohm, 2003) διαπιστώθηκε ότι άτομα που στερούνται συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης, η οποία έχει να κάνει με την αντανακλαστική, ενδοσκοπική προσοχή των ατόμων σχετικά με το συναίσθημα το

οποίο βιώνουν κάθε στιγμή, είναι πιθανόν να δυσκολεύονται στη ρύθμιση της διάθεσής τους και ως εκ τούτου να μην αποδίδουν αποτελεσματικά σε διάφορους γνωστικούς στόχους.

Με βάση τα ευρήματα των μελετών αυτών σχετικά με την επίδραση των συναισθημάτων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει έντονα την προβλεπτική χρησιμότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά πλαίσια (*Goleman, 1995, Freeman, 1996, Aronson, 2000*).

Ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες διερεύνησης της επίδρασης της ΣΝ των νέων και των εφήβων στην ακαδημαϊκή / σχολική τους επιτυχία. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών ποικίλλουν, αξιολογώντας τη σχέση της ΣΝ με τις ακαδημαϊκές από αρκετά σημαντική (*BarOn, 1997, Schutte et al., 1998, Tapia, 1998, Van der Zee et al., 2002, Matthews & Roberts, 2005, Petrides, Furnham & Frederickson, 2007, κ.α.*) έως μη στατιστικά σημαντική (*Newsome, Day & Catano, 2000, Arsenio 2002, O' Connor & Little, 2003, Jaeger, Bresciani & Ward, 2003, Lyons & Schneider, 2005 κ.α.*).

Έτσι, ο ρόλος της ΣΝ στις ακαδημαϊκές και σχολικές επιδόσεις είναι ένα ζήτημα που μέχρι σήμερα παραμένει ανοιχτό. Ένας από τους στόχους της παρούσας διατριβής είναι να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στις σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων εφήβων.

### 1.3 Σχολική επιτυχία και διαχείριση χρόνου

Ο χρόνος στις μέρες μας είναι ένας περιορισμένος πόρος. Στην κοινωνία της τεχνολογίας και της αέναης εξέλιξης, τα άτομα καλούνται να ανταπεξέρθουν σε πολλαπλούς ρόλους και καθήκοντα και να εργάζονται εν μέσω αυστηρών χρονικών προθεσμιών, οδηγώντας σε συμπίεση του διαθέσιμου χρόνου, καθιστώντας έτσι το χρόνο πρωταρχικής σημασίας στη ζωή τους (*Orlikowsky & Yates, 2002*).

Η διαχείριση του χρόνου μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την έναρξη της εφηβείας για τρεις κυρίως λόγους:

- ✓ Πρώτον, η δυνατότητα του έγκαιρου εντοπισμού και αποκατάστασης των κακών πρακτικών διαχείρισης του χρόνου.

- ✓ Δεύτερον, η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από ένα μαθησιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει ένα συνήθως δάσκαλο, σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει ωρολόγιο πρόγραμμα με διαφορετικά μαθήματα ανά ώρα, που παραδίδονται από διάφορους καθηγητές, με αναθέσεις εργασιών και διαγωνίσματα που μπορεί να διαδέχονται το ένα το άλλο ή να είναι και ταυτόχρονα. Η επιτυχής μετάβαση σε αυτό το νέο περιβάλλον μάθησης απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου.
- ✓ Τρίτον, οι έφηβοι χρησιμοποιούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην τηλεόραση, σε παιχνίδια υπολογιστών, στη χρήση του Διαδικτύου και στον αθλητισμό. Κάποιες μέσες εκτιμήσεις για τις ώρες που αφιερώνουν οι έφηβοι στις παραπάνω δραστηριότητες είναι 3,25 και 2,25 ώρες την ημέρα για αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα (*Van den Bulck, 2004*). Ως αποτέλεσμα, με λιγότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να ολοκληρώσουν τις κατά γενική ομολογία πιο σύνθετες και δύσκολες σχολικές τους υποχρεώσεις, οι έφηβοι είναι απαραίτητο να είναι εφοδιασμένοι με ικανότητες διαχείρισης χρόνου προκειμένου να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις υποχρεώσεις τους και να επιτύχουν στο σχολείο.

Οι μαθητές στο λύκειο και οι γονείς τους πολύ συχνά δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους βαθμούς που επιτυγχάνουν στα διαγωνίσματα, τις εργασίες και τους ελέγχους. Οι βαθμοί αυτοί πράγματι αποτελούν ένα μέτρο της επιτυχίας τους, ωστόσο, δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητως τις ικανότητές τους. Πολλές άλλες συνιστώσες, όπως η προσπάθεια, η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου αλληλεπιδρούν με τις ικανότητες στον προσδιορισμό των βαθμών τους.

Ελλιπείς ή καθυστερημένες εργασίες έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην βαθμολογία ενός μαθητή. Αυτό θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της έλλειψης προσπάθειας ή και ανεπαρκών δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου.

Πολλοί μαθητές επιδεικνύουν αναποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου. Σπαταλούν χρόνο, χρονοτριβούν, προτιμούν να αντιμετωπίζουν τις μεγάλες εργασίες κατά μέτωπο παρά να τις σπάνε σε μικρότερες δευτερεύουσες εργασίες και στηρίζονται στη μνήμη τους για να θυμούνται τα πράγματα που πρέπει να γίνουν. Σπάνια θέτουν στόχους, αναπτύσσουν εβδομαδιαία προγράμματα, κρατούν μια καθημερινή λίστα εργασιών ή διατηρούν ένα ημερολόγιο των σημαντικών ημερομηνιών και προθεσμιών. Επίσης σπάνια θέτουν προθεσμίες στον εαυτό τους για την ολοκλήρωση των επιμέρους εργασιών μιας μεγάλης εργασίας. Οι μαθητές αυτοί δεν

αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο του χρόνου τους με αποτέλεσμα να βιώνουν τα μαθητικά τους χρόνια σε ένα καθεστώς άγχους και πίεσης.

Οι γραπτές και προφορικές δοκιμασίες μπορεί να είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που δημιουργεί άγχος στους μαθητές. Πολλοί παράγοντες καθορίζουν το βαθμό της επιτυχίας ενός μαθητή στις εξετάσεις. Ένα ελλιπές, ανοργάνωτο τετράδιο δεν παρέχει στο μαθητή μια στέρεα βάση για τη μελέτη του. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές ξοδεύουν αρκετό χρόνο στη συμπλήρωση και την οργάνωση των σημειώσεών τους στη διάρκεια της προετοιμασίας τους για ένα τεστ και όχι στη μελέτη. Πολλοί μαθητές επίσης μελετούν αποστηθίζοντας, το οποίο έρευνες δείχνουν είναι μια αναποτελεσματική μέθοδος για την εκμάθηση μεγάλων ποσοτήτων πληροφοριών (*Curley, Estrin, Thomas & Rohwer, 1987*). Οι μαθητές έχουν την τάση να μελετούν με την ίδια μέθοδο ξανά και ξανά, ακόμη και αν δεν τους φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αναθεωρούν σπάνια το μαθησιακό τους στυλ και δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης όπως η σύνδεση με πρότερες γνώσεις, βελτίωση της μνήμης και χρήση ακρωνυμίων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο καθορισμός στόχων, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και οι σωστές στρατηγικές στη μελέτη και στις εξετάσεις αποτελούν απαραίτητα εργαλεία για τη σχολική επιτυχία. Έτσι, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία για την βελτίωση της μάθησης στην τάξη.

Η διαχείριση του χρόνου (Time Management) έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πληθώρας ερευνητών και ψυχολόγων για την πιθανή επίδρασή της στην ακαδημαϊκή επιτυχία, την επαγγελματική απόδοση και στη γενικότερη ποιότητα ζωής του ανθρώπου (*Macan, 1994*).

Ωστόσο η έρευνα για τη διαχείριση του χρόνου σε μαθητές και εφήβους είναι περιορισμένη. Σύμφωνα με τους *Claessens et al. (2007)* οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν σε ενηλίκους στο χώρο εργασίας (π.χ. δάσκαλοι, μηχανικοί) ή σε σπουδαστές και φοιτητές και όχι σε μαθητές.

Αυτό το ερευνητικό κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα διατριβή, προσπαθώντας να μετρήσει τις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου σε έφηβους μαθητές και να διερευνήσει την πιθανή επίδραση των δεξιοτήτων αυτών στη σχολική επιτυχία.

## 1.4 Στόχοι της παρούσας έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής μπορεί να αναλυθεί σε τρεις κύριους στόχους:

- ✓ Πρώτος στόχος είναι να διευκρινισθούν ερευνητικά οι επιπτώσεις όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων στις σχολικές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων, ηλικίας 13 έως 18 ετών επηρεάζει τη σχολική τους επιτυχία, όπως αυτή αντανακλάται μέσα από τον ετήσιο μέσο όρο τους, αλλά και αν η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με αδικαιολόγητες απουσίες και αποβολές από το σχολείο.
- ✓ Δεύτερος στόχος είναι η ερευνητική διευκρίνιση της επίδρασης των ικανοτήτων διαχείρισης χρόνου των εφήβων, ηλικίας 13 έως 18 ετών, στη σχολική τους επίδοση, όπως αυτή αντανακλάται μέσα από το βαθμό προαγωγής τους, αλλά και διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ των ικανοτήτων διαχείρισης χρόνου και των απουσιών στις οποίες υποκύπτουν οι μαθητές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- ✓ Ο τρίτος στόχος έγκειται στο προσδιορισμό της σχέσης που ενδεχομένως μπορεί να υφίσταται ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου, δηλαδή η ύπαρξη ή μη (και σε ποιο βαθμό) θετικής συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας που θα διενεργηθεί για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής είναι να μελετηθούν οι ατομικές διαφορές των εφήβων ως προς το διαφορετικό επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, των ικανοτήτων διαχείρισης χρόνου, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά και ως προς ορισμένους κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες, όπως η ηλικία και το φύλο.

Επομένως στην παρούσα έρευνα θα αναλυθούν δύο κύριες μεταβλητές. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και η έννοια της διαχείρισης χρόνου. Με την βοήθεια κάποιων στατιστικών τεχνικών και σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την έρευνα θα προσδιορίσουμε τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της κάθε μεταβλητής και της σχολικής επίδοσης, αλλά και μεταξύ των δύο μεταβλητών.

## **1.5 Συνοπτική περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας**

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο την τεκμηρίωση των ακόλουθων υποθέσεων:

- ✓ Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τη σχολική απόδοση.
- ✓ Η ικανότητα διαχείρισης χρόνου συσχετίζεται θετικά με τη σχολική απόδοση.
- ✓ Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ικανότητα διαχείρισης χρόνου.

Στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της έρευνας, δηλαδή να ελεγχθούν οι τρεις πιο πάνω υποθέσεις, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση χρόνου. Ακολούθως τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε αριθμό μαθητών στα Χανιά, στο διάστημα από Ιανουάριο ως και Απρίλιο του 2011. Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 234 μαθητές. Έγινε προσπάθεια ώστε η έρευνα να είναι όσο πιο αντικειμενική γίνεται και το δείγμα όσο πιο αντιπροσωπευτικό για να μας οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά τα στοιχεία για την διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάζονται σε επόμενο κεφάλαιο.

## **1.6 Διάταξη της παρούσας μελέτης**

Η παρούσα μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη: Στο Α' Μέρος παρατίθενται αναλυτικά τα θεωρητικά στοιχεία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο Β' Μέρος τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας.

Πιο αναλυτικά, το Α' Μέρος της διατριβής αποτελείται από τρία κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ). Αναλυτικότερα, στην πρώτη υποενότητα αναφέρονται οι επικρατέστεροι ορισμοί για τη ΣΝ, στη δεύτερη υποενότητα εξετάζονται τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα και τα επικρατέστερα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, ενώ στην τρίτη υποενότητα αναφέρονται οι

σημαντικότερες έρευνες που επικυρώνουν ή όχι την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις ακαδημαϊκές και σχολικές επιδόσεις.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαχείριση χρόνου ( $\Delta X$ ). Αναλυτικότερα, στην πρώτη υποενότητα αναφέρονται οι επικρατέστεροι ορισμοί για τη  $\Delta X$ , στη δεύτερη υποενότητα εξετάζονται τα επικρατέστερα εργαλεία μέτρησης των ικανοτήτων  $\Delta X$ , ενώ στην τρίτη υποενότητα παρουσιάζονται οι σημαντικότερες έρευνες που αναφέρονται στην επίδραση της διαχείρισης χρόνου στις σχολικές/ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται και στις δύο υπό εξέταση έννοιες, αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης χρόνου και στην πιθανή σχέση που συνδέει τις έννοιες αυτές.

Στο Β' Μέρος της μελέτης παρατίθενται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, το Β' Μέρος της διατριβής αποτελείται από τρία κεφάλαια:

Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπως: η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές, η περιγραφή του πληθυσμού, η μέθοδος δειγματοληψίας, η περιγραφή του δείγματος, ο τρόπος και τα μέσα συλλογής των δεδομένων, οι τεχνικές στατιστικής ανάλυσης και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν από τις περιγραφικές και τις επαγωγικές αναλύσεις. Συγκεκριμένα αναλύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος σε καθεμία από τις μεταβλητές των δύο τεστ.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας που προέκυψαν από το κάθε ερευνητικό ερώτημα και γίνεται ιδιαιτέρως αναφορά στους σημαντικότερους προγνωστικούς παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην ερμηνεία των ακαδημαϊκών επιδόσεων των εφήβων. Στο ίδιο κεφάλαιο, επιχειρείται κάποια ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από κάθε ερώτημα και μια εμβάθυνση σε πιθανές αιτίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση τους. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνονται προτάσεις για νέα ζητήματα προς διερεύνηση λαμβάνοντας υπ' όψη τα μεθοδολογικά προβλήματα της παρούσας έρευνας.

Στο τέλος όλης της εργασίας παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία και παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τα τεστ τα οποία χορηγήθηκαν στους μαθητές του δείγματος.

## **Α' ΜΕΡΟΣ : ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

### ***Περιγραφή***

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια βιβλιογραφική αναφορά των εννοιών που θα μας απασχολήσουν, δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης χρόνου. Επίσης στο τέλος της ενότητας ακολουθεί η διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας αυτής.

## 2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 2.1 Ιστορική αναδρομή στη Συναισθηματική Νοημοσύνη

«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει, είναι πολύ εύκολο.

Όμως, το να θυμώσει με το κατάλληλο άτομο, στον κατάλληλο βαθμό,  
την κατάλληλη ώρα, για τον κατάλληλο λόγο και με τον κατάλληλο τρόπο,  
αυτό δεν είναι εύκολο».

**Αριστοτέλης**

Μια πρώτη σύνδεση μεταξύ συναισθηματικής ζωής και νοημοσύνης επιχειρείται από τον *Αριστοτέλη* στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια», μέσα από το οποίο διαφαίνεται ότι η δύναμη και η αξία των συναισθημάτων είχε απασχολήσει τις σκέψεις του κορυφαίου φιλόσοφου.

Στη συνέχεια ο *Δαρβίνος*, το 1872 με το βιβλίο του «Η έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και στα ζώα», ανέδειξε την σημασία των συναισθημάτων στην επιβίωση και στην προσαρμογή των ειδών.

Ο *E.L. Thorndike* το 1920 μίλησε για την πιθανότητα ύπαρξης μιας μορφής νοημοσύνης, που ονομάζεται «κοινωνική νοημοσύνη». Όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την εσωτερική του κατάσταση, τα κίνητρα του και την συμπεριφορά του, καθώς και την ικανότητά του να διαχειριστεί άλλους ανθρώπους και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να ασκήσει την κατάλληλη κοινωνική κρίση (*Landy, 2005*).

Ο όρος *συναισθηματική νοημοσύνη* εμφανίζεται αρχικά στη λογοτεχνία και συγκεκριμένα στο μυθιστόρημα της *Jane Austin* «Υπερηφάνεια και Προκατάληψη», μέσα από διαφορετικούς χαρακτήρες που κατέχουν αυτήν την ποιότητα (*Van Ghent, 1953*).

Οι επιστημονικές αναφορές όμως του όρου χρονολογούνται από τη δεκαετία του '60. Συγκεκριμένα, ο γερμανός ψυχολόγος *Leuner* (1966) ασχολούμενος με τη δυσαρέσκεια των μητέρων που παρέμεναν στο σπίτι για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους, αναφέρθηκε στο πρόβλημά τους αυτό ως έλλειμμα συναισθηματικής νοημοσύνης και

για τη θεραπεία τους πρότεινε κάποιες καθαρτήριες συναισθηματικές διαδικασίες με χρήση ψυχοθεραπείας και παραισθησιογόνων, τύπου LSD. Έκτοτε, παρουσιάστηκαν και άλλες περιστασιακές αναφορές της έννοιας σε άρθρα και διδακτορικές διατριβές (Beasley & May, 1987, Payne 1986).

Το 1983 ο *Howard Gardner*, ψυχολόγος καθηγητής της Ανώτατης Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Harvard, δημοσίευσε το βιβλίο του “*Frames of mind*” (Τα όρια του μυαλού). Το βιβλίο αυτό απέρριπτε την ισχύ της θεωρίας του Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν. ή I.Q.), υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη δεν είναι ένα μονοδιάστατο είδος αλλά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει τις ακόλουθες μορφές ανθρώπινης ευφυΐας:

- ✓ **Γλωσσολογική-προφορική** ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των λέξεων, χειρισμού της γλώσσας και διατύπωσης νοημάτων μέσα από τον γραπτό λόγο, τη συζήτηση, το χιούμορ κλπ,
- ✓ **Λογική-Μαθηματική** ικανότητα χρήσης αριθμών και αποτελεσματικής ανάλυσης της επιστημονικής σκέψης, παραγωγικός και επαγωγικός συλλογισμός,
- ✓ **Χωροταξική ικανότητα** οπτικής αντίληψης του χώρου με ακρίβεια και ικανότητα σχηματισμού νοητικών εικόνων όπως δημιουργία χαρτών, πλαστικές τέχνες κλπ,
- ✓ **Σωματική-Αισθησιοκινητική** ικανότητα χρήσης του σώματος για να εκφράσουμε αισθήματα και ιδέες, χορός, γλώσσα του σώματος και αθλητισμός,
- ✓ **Μουσική** ικανότητα αναγνώρισης, παραγωγής και μετατροπής μουσικών μορφών,
- ✓ **Διαπροσωπική** ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και κινήτρων άλλων ατόμων, συνεργασίας σε ομάδα και επικοινωνίας με άλλους,
- ✓ **Ενδοπροσωπική** ικανότητα αυτογνωσίας, αντίληψης των διαθέσεων, των αισθημάτων και των κινήτρων μας και ικανότητα δράσης βάσει αυτής της γνώσης.

Έτσι, με τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη να συνιστούν τμήματα της συναισθηματικής νοημοσύνης, η τελευταία ονομάστηκε έτσι το 1988 από τον *W.L.Payn*.

Μια πρώτη προσπάθεια μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, έγινε το 1988 από τον *Bar-On*, ο οποίος μίλησε για δείκτη συναισθηματικότητας σε ανalogía με το δείκτη νοημοσύνης. Ο *Bar-On*, στο αδημοσίευτο χειρόγραφο “The development of a concept and test of Psychological Well-being” περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ομάδα προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα που έχει κάποιος να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα αιτήματα και τις πιέσεις του περιβάλλοντος.

Η πρώτη όμως ολοκληρωμένη θεωρία περί συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάστηκε το 1990 από τους *Peter Salovey* και *John D.Mayer* οι οποίοι έχοντας μελετήσει όλες τις προηγούμενες σχετικές έρευνες, συμπεριέλαβαν στην έννοια της ΣΝ την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του αλλά και να τα χρησιμοποιεί στο λόγο και στη σκέψη του.

Ακολούθως, το ενδιαφέρον για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης αυξήθηκε εντυπωσιακά κατά την δεκαετία του'90, γεγονός που προέκυψε από την εκλαϊκευση της έννοιας από τον καθηγητή ψυχολογίας του Χάρβαρντ *Daniel Goleman*, ο οποίος με τα βιβλία του «Η συναισθηματική Νοημοσύνη» και «Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο εργασίας» ανέδειξε την συναισθηματική νοημοσύνη στο πλατύ κοινό.

Η ποικιλομορφία των ενδιαφερομένων σχετικά με τη ΣΝ είχε σαν συνέπεια και την εμφάνιση ποικίλων συλλήψεων για το κατασκεύασμα της ΣΝ, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ποικίλων ορισμών και τρόπων αξιολόγησης της ΣΝ, ανάλογα με το πεδίο της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζει (γνωστικό, δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) ή ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής της (οικογένεια, σχολείο, εργασιακό περιβάλλον, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) (*Πλατσίδου, 2004*).

## 2.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι παρ' όλες τις πολύπλευρες ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες έχουν γίνει στον τομέα της ΣΝ, δεν έχει βρεθεί ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (*Ciarrochi et al.*, 2003).

Πρώτοι λοιπόν οι *Salovey και Mayer*(1993), ορίζουν τη ΣΝ ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Πλατσίδου, 2005).

Στο βιβλίο τους «Συναισθηματική Ανάπτυξη και Συναισθηματική Νοημοσύνη», οι *Salovey και Sluyter* (1997), αναθεώρησαν αυτόν τον ορισμό και προσδιορίζουν τη ΣΝ ως την ικανότητα του ατόμου: *να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει συναισθήματα· να προσεγγίζει ή και να παράγει συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη του· να κατανοεί ένα συναισθήμα και να αποκτά συναισθηματική γνώση· και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του προκειμένου να προωθήσει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη.*

Η αρχική εννοιολογική προσέγγιση των *Salovey και Mayer* (1993) έμεινε σχετικά αφανής για μερικά χρόνια έως ότου δημοσιευτεί το εκλαϊκευμένο βιβλίο του *Goleman* (1995) για τη ΣΝ. Σύμφωνα με τον *Daniel Goleman* (1998, 1999), ο όρος ΣΝ χρησιμοποιείται για να εκφράσει την “*ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν ένα στόχο, να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεσή τους και να έχουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία*” (Φλουρής, 2005).

Σε γενικές γραμμές, η ΣΝ των ατόμων αναφέρεται στις συναισθηματικές, κοινωνικές, προσωπικές και ενστικτώδεις διαστάσεις της νοημοσύνης τους, οι οποίες συνήθως στην καθημερινότητα είναι πιο σημαντικές από τη γνωστική πλευρά της νοημοσύνης τους. Έτσι λοιπόν, ο *Goleman* (1998) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες της ΣΝ:

- (1) Η συναισθηματική κατανόηση των ατόμων για τους άλλους, δηλ. η ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων·
- (2) η ρύθμιση της διάθεσής τους, δηλ. η ικανότητά τους να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα·
- (3) η διαπροσωπική τους ικανότητα, δηλ. η κοινωνική τους ικανότητα να αλληλεπιδρούν ομαλά με τους άλλους·
- (4) τα εσωτερικά κίνητρα, δηλ. η ικανότητά τους να καθυστερούν την ικανοποίησή τους κατά την επιδίωξη ενός στόχου·
- (5) η αυτογνωσία, δηλ. η ψυχολογική τους διορατικότητα για τα αληθινά συναισθήματά τους.

Συνεπώς, ο *Goleman* (1995) ορίζει τη ΣΝ δια του αποκλεισμού, θεωρώντας ότι η ΣΝ αντιπροσωπεύει όλες εκείνες τις θετικές ιδιότητες που δεν ανήκουν στο Δείκτη Νοημοσύνης. Έτσι, ομολογεί ότι: «Υπάρχει μια παλιομοδίτικη λέξη για το σύνολο των δεξιοτήτων της ΣΝ, η οποία είναι ο χαρακτήρας».

Πρόσφατα, ο *Goleman* (2001) πρότεινε έναν σύντομο ορισμό για τη ΣΝ, ο οποίος περιελάμβανε τους εξής τέσσερις παράγοντες:

- (1) Την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοεπίγνωση)
- (2) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοδιαχείριση)
- (3) την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και
- (4) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των άλλων (διαχείριση σχέσης).

Η συνεργασία του *Goleman* (1995, 1998) και του *Boyatzis* (1982), προσέφερε τον ακόλουθο περιγραφικό ορισμό: “Η ΣΝ παρατηρείται όταν τα άτομα εμφανίζουν ικανότητες αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής συνειδητοποίησης και κοινωνικές δεξιότητες, την κατάλληλη στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματικά στην εκάστοτε περίσταση”.

Ακολούθως, ο *BarOn* (2000) ορίζει τη ΣΝ ως ένα “σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών γνώσεων και ικανοτήτων οι οποίες επηρεάζουν τη γενική ικανότητα των ατόμων στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις”. Αυτό το μοντέλο του *BarOn* περιλαμβάνει πέντε κύριες περιοχές, οι οποίες αντιστοιχούν στην ικανότητα των ατόμων:

- (1) Να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τον εαυτό τους (ενδοατομικές δεξιότητες).
- (2) να γνωρίζουν, να κατανοούν και να σχετίζονται με άλλους (διαπροσωπικές δεξιότητες).
- (3) να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να επιλύουν προβλήματα προσωπικής ή κοινωνικής φύσης (προσαρμοστικότητα).
- (4) να σχετίζονται με έντονα συναισθήματα και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους (διαχείριση άγχους) και
- (5) να έχουν καλή διάθεση (γενική διάθεση των ατόμων).

Οι *Petrides* και *Furnham* (2001) προτείνουν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες.

Μετά από μια αναθεώρηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη νοημοσύνη, τα συναισθήματα και την προσωπικότητα, οι *Matthews et al* (2002) πρότειναν έναν ορισμό για τη ΣΝ συνθέτοντας τα διάφορα μοντέλα της: “Η ΣΝ είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα”. Αυτή η ικανότητα πιθανόν να απεικονίζει άλλες ικανότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς και ενώ συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, αποκτιέται, κατά ένα μεγάλο μέρος, με το χρόνο.

Αργότερα, ο *David Caruso* (2004) όρισε τη ΣΝ ως την ικανότητα των ατόμων: (1) να προσδιορίζουν επακριβώς τα συναισθήματά τους, (2) να τα χρησιμοποιούν βοηθητικά στη σκέψη τους, (3) να κατανοούν την αιτία πρόκλησής τους και (4) να

κατορθώνουν να παραμένουν ανοικτοί στα συναισθήματα προκειμένου να συλλάβουν τη γνώση τους.

Ένας άλλος πρόσφατος ορισμός των *Cooper και Orioli* (2005) θεωρεί τη ΣΝ ως την “*ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους*”.

Από την παράθεση όλων αυτών των διαφορετικών ορισμών για τη ΣΝ, γίνεται φανερό πως το εύρος των ιδιοτήτων οι οποίες καλύπτονται κάτω από την έννοια της ΣΝ είναι υπερβολικό (*Roberts, 2001*). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για ένα κατασκεύασμα εννοιολογικά ασαφές, πράγμα το οποίο έχει οδηγήσει, πρόσφατα, ορισμένους μελετητές στο να αμφισβητήσουν την εγκυρότητά του (*Davies, Stankov & Roberts, 1998, Pfeiffer, 2001*). Οι ερευνητές αυτοί πιστεύουν ότι η ΣΝ ταυτίζεται, σε ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας και προτιμούν να επιστρέψουν πάλι στα αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα της προσωπικότητας (*Πλατσίδου, 2004*).

Στον αντίποδα των πολέμιων της ΣΝ, βρίσκονται οι ερευνητές εκείνοι οι οποίοι διευκρινίζουν και αποδεικνύουν ερευνητικά ότι η ΣΝ, αν και εμπεριέχει ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας, δε μπορεί να ταυτιστεί με αυτή, γιατί αξιολογεί πολύ διαφορετικές και πολύπλοκες παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης (*Caruso, 2004*). Πολλά αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι η ΣΝ είναι ανεξάρτητη από τις διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως η ενσυναίσθηση, η ικανοποίηση από τη ζωή, η αυτοεκτίμηση κ.ά. (*Πλατσίδου, 2004*).

## 2.3 Θεωρητικά μοντέλα και τρόποι μέτρησης της ΣΝ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ΣΝ από την αρχική της σύλληψη (*Salovey & Mayer, 1990*) μέχρι σήμερα έχει συγκεντρώσει την προσοχή πολλών ερευνητών στο χώρο της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Επομένως, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εναλλακτικά μοντέλα με διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια για τον ορισμό και τη μέτρησή της (π.χ.,

*Bar-On, 1997, Cooper & Sawaf, 1997, Goleman, 1995, 1998, 2001, Mayer & Salovey, 1997, Petrides & Furnham, 2000).*

Τα θεωρητικά μοντέλα της ΣΝ είναι δυνατόν να ταξινομηθούν, ανάλογα με:

- i. το πού εστιάζουν οι θεωρίες ως προς τον ορισμό της ΣΝ και
- ii. τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των ατομικών διαφορών της.

**I) Ανάλογα με το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες για τη ΣΝ, πρώτος ο *Mayer* και οι συνεργάτες του (2000) ταξινόμησαν τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ σε δύο γενικές κατηγορίες, στα μοντέλα *ικανότητας* και τα *μικτά μοντέλα*.**

*Μοντέλα ικανότητας* ή μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων, είναι τα μοντέλα εκείνα που περιγράφουν τη ΣΝ ως νοημοσύνη με την παραδοσιακή έννοια. Οι αντίστοιχες θεωρίες, οι οποίες εκπορεύονται από αυτά τα μοντέλα, υποστηρίζουν ότι η ΣΝ συνίσταται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων οι οποίες επικεντρώνονται στην ικανότητά τους να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες συναισθηματικές πληροφορίες (π.χ. *Mayer & Salovey, 1997*).

*Μικτά μοντέλα* ή κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα, είναι τα μοντέλα εκείνα τα οποία περιγράφουν τη ΣΝ ως μια σύνθετη εννοιολογική σύλληψη, η οποία απαρτίζεται από διάφορες συναισθηματικές ικανότητες, προερχόμενες από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις διαθέσεις της προσωπικότητας. Συνεπώς, τα μικτά μοντέλα ερμηνεύουν τη ΣΝ ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές –συναισθηματικές και κοινωνικές – δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (*BarOn, 2000*) με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (*Petrides & Furnham, 2000*), οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσής τους στο εκάστοτε πεδίο δραστηριοποίησης (*Goleman, 1998*).

Πρόσφατα, ορισμένοι θεωρητικοί (*Petrides & Furnham, 2000*), ανέπτυξαν μια άλλη κατηγοριοποίηση μοντέλων για τη ΣΝ, συγκεντρώνοντας όλες τις υπάρχουσες εννοιολογικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της ΣΝ. Συγκεκριμένα, οι *Petrides και Furnham (2000)* διαφοροποιούν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (*trait emotional intelligence*), η οποία προσδιορίζεται από ένα σύνολο

μεταβλητών της προσωπικότητας οι οποίες απορρέουν από τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ (π.χ., *Bar-On, 1997, Goleman, 2000*) και της ΣΝ ως επεξεργασία πληροφοριών, η οποία προσδιορίζεται από μοντέλα τα οποία προσπαθούν να ενσωματώσουν τη ΣΝ στη γενική ψυχομετρική δομή της νοημοσύνης (π.χ., *Mayer et al, 1999*).

**II) Ανάλογα με τα ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν για τη μέτρηση της ΣΝ.** Συγκεκριμένα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, είτε αυτοαναφοράς, είτε εργαλεία τα οποία βασίζονται στη μέγιστη απόδοση του ατόμου (*Ciarochi et al, 2001*).

Τα εργαλεία αυτοαναφοράς ζητούν από τα ίδια τα άτομα να εκτιμήσουν το επίπεδο της ΣΝ τους (π.χ., *Bar-On, 1997, Boyatzis et al., 2000, Petrides et al., 2004*). Για το λόγο αυτό, η ΣΝ η οποία προκύπτει από τα εργαλεία αυτοαναφοράς αποκαλείται **αντιληπτή ή αντιλαμβανόμενη ΣΝ** (*Πλατσίδου, 2005*).

Τα εργαλεία μέτρησης της μεγίστης απόδοσης της ΣΝ βασίζονται στην αντικειμενική μέτρηση της απόδοσης των συμμετεχόντων όσον αφορά στη ΣΝ τους, όπως συμβαίνει και με τα εργαλεία μέτρησης της νοητικής ικανότητας. Ειδικότερα, τα εργαλεία αυτά αποτελούνται από ερωτήσεις ή δοκιμασίες τις οποίες καλούνται να επιλύσουν οι συμμετέχοντας δίνοντας απαντήσεις οι οποίες συγκρίνονται με τα συναινετικά και τα βασισμένα στις απαντήσεις των ειδικών κριτήρια βαθμολόγησης (π.χ., *Mayer et al, 1999*). Για το λόγο αυτό, η ΣΝ η οποία προκύπτει από τη μέτρηση αυτή αποκαλείται **αντικειμενική ΣΝ**.

Υπάρχει και μια άλλη κατηγορία εργαλείων μέτρησης της ΣΝ (*Πλατσίδου, 2004*), η οποία εμπεριέχεται στα εργαλεία αυτοαναφοράς, τα τεστ των 360 μοιρών, τα οποία όμως βασίζονται σε αναφορές τρίτων (π.χ. δάσκαλοι, γονείς, προϊστάμενοι, κ.ά.) για την εκτίμηση των συναισθηματικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών τα οποία διαθέτουν οι συμμετέχοντες στη μέτρηση της ΣΝ (π.χ., *Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000*).

Ο *Mayer* και οι συνεργάτες του (2000) υποστηρίζουν ότι η ΣΝ των ατόμων, η οποία αξιολογείται με εργαλεία αυτοαναφοράς, φιλτράρεται μέσω της εικόνας την οποία έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους και παρέχεται υπό αυτήν την έννοια μια ένδειξη των πεποιθήσεών τους για τη ΣΝ την οποία διαθέτουν, δηλαδή για την αντιλαμβανόμενη ΣΝ τους, παρά για την πραγματική τους ικανότητα. Υπό αυτήν τη μορφή, ο *Mayer* και οι συνεργάτες του (2000), υποστηρίζουν ότι τα εργαλεία

αντικειμενικής μέτρησης της ΣΝ προσφέρουν μια πιο άμεση αξιολόγηση της ΣΝ και είναι πιθανό να εμφανίσουν και καλύτερη προφητική εγκυρότητα από τα εργαλεία αυτοαναφοράς, όπως συμβαίνει και με την αξιολόγηση της γνωστικής ικανότητας (*Paulhus, Lysy & Yik, 1998*).

Αντιθέτως, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα εργαλεία απόδοσης ή αντικειμενικής μέτρησης της ΣΝ, για να μπορέσουν να αξιολογήσουν την πραγματική ικανότητα των ατόμων, πρέπει να περιλαμβάνουν και ορισμένα αληθινά κριτήρια βαθμολόγησης, τα οποία, όπως έχει ήδη αποδειχτεί, είναι δύσκολο να επινοηθούν σε αυτήν την περιοχή (*Petrides & Furnham, 2001, Zeidner et al, 2001*). Επιπλέον, ο *Mayer* και οι συνεργάτες του (2000) έχουν επισημάνει ότι τα εργαλεία αυτοαναφοράς μπορούν να αξιολογήσουν πιο άμεσα την εσωτερική εμπειρία των ατόμων, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική τους σκέψη, κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο να αξιολογηθεί από τα εργαλεία αντικειμενικής απόδοσης. Τέλος, οι κλίμακες αυτοαναφοράς συγκρινόμενες με τα εργαλεία αντικειμενικής μέτρησης είναι σχετικά πιο συνοπτικές και πιο εύκολες στην εφαρμογή τους. Επομένως, οι δύο αυτές προσεγγίσεις όσον αφορά στη μέτρηση της ΣΝ είναι περισσότερο συμπληρωματικές παρά αντιφατικές μεταξύ τους (*Ciarrochi et al, 2000*).

Ακολούθως, θα περιγραφούν οι πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες από όλες τις κατηγορίες των θεωρητικών μοντέλων της ΣΝ, καθώς και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της.

### 2.3.1 Το Θεωρητικό Μοντέλο Ικανότητας των *Mayer, Salovey & Caruso*

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι *Mayer, Salovey και Caruso*, μετά την εμπειρική διερεύνηση όλων των δεδομένων των σχετικών με τη ΣΝ, κατέληξαν στο θεωρητικό μοντέλο ικανότητας της ΣΝ (1997, 1999, 2000, 2002). Σύμφωνα με τη μοντέλο αυτό, η ΣΝ θεωρείται ένα είδος νοημοσύνης και περιλαμβάνει διάφορες γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες αντιπροσωπεύουν τέσσερις διαστάσεις:

- ✓ **Την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων ή Αυτοεπίγνωση** (self emotional appraisal). Σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τα

βαθύτερα συναισθήματά του και να είναι ικανός να τα εκφράζει εντελώς φυσικά.

- ✓ **Την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων** ή **Ενσυναίσθηση** (others' emotional appraisal), την ικανότητα δηλαδή των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των ανθρώπων που τους περιβάλλουν και την ικανότητα να χρησιμοποιούν αυτή την γνώση προς όφελος των διαπροσωπικών και επαγγελματικών τους σχέσεων.
- ✓ **Τη συναισθηματική διευκόλυνση και αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης** ή **Αυτορρύθμιση** (regulation of emotion). Σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε μάλλον να διευκολύνουν παρά να παρεμβαίνουν και να εμποδίζουν την εκάστοτε εργασία.
- ✓ **Τη διαχείριση των συναισθημάτων** (use of emotion) για την επίτευξη στόχων και αύξησης της απόδοσης.

Ακολουθεί αναφορά στις κλίμακες μέτρησης της ΣΝ οι οποίες βασίζονται στο θεωρητικό μοντέλο ικανότητας των *Mayer, Salovey & Caruso*.

### 2.3.1.1 Οι κλίμακες μέτρησης MEIS και MSCEIT

Τα προβλήματα τα οποία προέκυψαν από τη χρήση των εργαλείων αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της ΣΝ, οδήγησαν τους εμπνευστές του μοντέλου ικανότητας στην ανάπτυξη πιο αντικειμενικών κριτηρίων για τη μέτρηση της ικανότητας της ΣΝ. Έτσι λοιπόν, ο *Mayer* και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν δύο κλίμακες αξιολόγησης της ΣΝ, με στόχο την αντικειμενική μέτρηση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Και η πρώτη κλίμακα, η Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS, 1999), αλλά και το τεστ των *Mayer, Salovey* και *Caruso*, Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2000) αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ, όπως αναφέρθηκαν στο ανάλογο θεωρητικό μοντέλο ικανότητας. Στο μοντέλο αυτό των τεσσάρων κλάδων, η βασική ιδέα είναι ότι η ΣΝ απαιτείται να εναρμονιστεί

με τους κοινωνικούς κανόνες (Zeidner, Roberts & Matthews, 2004). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το MEIS και το MSCEIT να βαθμολογούν με διάφορους τρόπους, όπως:

- ✓ Με συναινετική βαθμολόγηση (consensual scoring), οπότε στις δοκιμασίες όπου συγκεντρώνονται τα υψηλότερα αποτελέσματα να υπάρχει μεγαλύτερη επικάλυψη μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μέτρηση της ΣΝ τους και των απαντήσεων οι οποίες προέκυψαν από ένα δείγμα χιλιάδων εναγομένων, παγκοσμίως. Κατά συνέπεια, εάν το παγκόσμιο δείγμα συμφωνεί ότι, για παράδειγμα, ένα πρόσωπο μιας εικόνας εκφράζει χαρά ή λύπη, τότε αυτή είναι και η σωστή απάντηση.
- ✓ Με ειδική βαθμολόγηση (expert scoring), οπότε ο βαθμός επικάλυψης να υπολογίζεται μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μέτρηση της ΣΝ τους και των απαντήσεων εκείνων οι οποίες δόθηκαν από μια ομάδα 21 ειδικών στον τομέα του συναισθήματος (π.χ. ψυχολόγοι, ψυχίατροι, φιλόσοφοι). Οι εμπειρογνώμονες εξετάζουν, για παράδειγμα, ένα πρόσωπο σε μια φωτογραφία, και έπειτα κρίνουν το συναίσθημα το οποίο εκφράζει.

### 2.3.1.2 Ανάλογα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ στον ελληνικό χώρο

Το τεστ MSCEIT V. 2.0 έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα (Καφέτσιος, 2007). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η προσπάθεια του Τσαούση και των συνεργατών του (2004) να κατασκευάσουν ένα Ελληνικό Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το ΤΕΣΥΝ, με βάση το μοντέλο των Mayer και των συνεργατών του. Το τεστ αυτό έχει 91 προτάσεις και 4 υποκλίμακες, οι οποίες εξετάζουν τα εξής: Την έκφραση, την αξιολόγηση, τον έλεγχο, τη χρήση και την κατανόηση των συναισθημάτων. Το τεστ αυτό, όμως, στηρίζεται στις πληροφορίες τις οποίες δίνουν τα ίδια τα άτομα για το πώς αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές τους ικανότητες και όχι στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων τους (Πλατσίδου, 2004).

### **2.3.2 Το Μοντέλο Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven BarOn**

Ο *Reuven Bar-On* (1997) επικεντρώθηκε στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της ΣΝ. Το μοντέλο του προσδιορίζει και αξιολογεί ένα σύνολο από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες αποδίδει στη ΣΝ και ανήκει στα λεγόμενα μικτά μοντέλα. Θεωρεί δε ότι η ΣΝ επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο του, οι ικανότητες αυτές οργανώνονται σε πέντε γενικές κατηγορίες και η κάθε μία κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες ή ικανότητες. Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων είναι οι εξής:

- (1) **Ενδοπροσωπικές ικανότητες:** αναφέρονται στην ικανότητα να έχει κάποιος επίγνωση του εαυτού του, να κατανοεί τα συναισθήματα του και να αξιολογεί τα συναισθήματα και τις ιδέες του. Περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως: Συναισθηματική αυτοεπίγνωση, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμό, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία/αυτονομία.
- (2) **Διαπροσωπικές ικανότητες :** αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και να δημιουργεί στενές συναισθηματικές σχέσεις. Περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως: Ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα.
- (3) **Ικανότητα προσαρμογής:** είναι το χαρακτηριστικό ενός ατόμου να μπορεί να χειρίζεται τις αλλαγές με ευέλικτο τρόπο λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές προοπτικές σε μια δεδομένη περίσταση, να εκτιμά με ακρίβεια την εκάστοτε κατάσταση, να μπορεί να αλλάζει με ευέλικτο τρόπο τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και να είναι σε θέση να επιλύει τυχόν προβλήματα που προκύπτουν. Απαιτεί δεξιότητες όπως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας, ευελιξία.

- (4) **Διαχείριση των άγχους:** η ικανότητα να αντιμετωπίζει κάποιος αποτελεσματικά το στρες και να ελέγχει τα έντονα συναισθήματα. Αναφέρεται σε δεξιότητες όπως αντοχή στο στρες, έλεγχο των παρορμήσεων.
- (5) **Γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης:** η ικανότητα να είναι κάποιος αισιόδοξος, να απολαμβάνει τη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους, να αισθάνεται αλλά και να εκφράζει την ευτυχία. Απαιτεί δεξιότητες όπως η ευτυχία και η αισιοδοξία.

Ο *Bar-On* υποστηρίζει ότι η ΣΝ αναπτύσσεται διαχρονικά και μπορεί να βελτιωθεί μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και θεραπείας. Άλλα και η εμπειρική διερεύνηση του μοντέλου έδειξε ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται σταθερά και μετά την ενηλικίωση του ατόμου (*Πλατσίδου, 2004*). Επίσης, ο ίδιος θεωρεί ότι η ΣΝ και η γνωστική νοημοσύνη συμβάλλουν εξίσου στη γενική νοημοσύνη των ατόμων, η οποία αποτελεί προάγγελο επιτυχίας στους διάφορους τομείς της ζωής τους (*Bar-On, 2000*).

### 2.3.2.1 Δείκτης ΣΝ ή Συναισθηματικό Πηλίκο του *Bar-On*

Ο *Bar-On* (1977, 1985, 1996), μετά από αρκετά χρόνια έρευνας, ανέπτυξε το πρώτο επιστημονικά επικυρωμένο εργαλείο μέτρησης της ΣΝ. Επίσης, ήταν ο πρώτος που εφηύρε τον όρο Συναισθηματικό Πηλίκο (EQ), σε ανalogía με το Νοητικό Πηλίκο (IQ) της Γενικής Νοημοσύνης. Υποστηρίζοντας δε τη χρήση του Δείκτη ΣΝ αντίστοιχα με το Δείκτη Νοημοσύνης για τη μέτρηση της Γνωστικής Νοημοσύνης, κατασκεύασε τον *Κατάλογο Συναισθηματικού Πηλίκου* (EQ-I, Emotional Quotient Inventory).

### **2.3.3 Το Μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman**

Το κοινωνικο-συναισθηματικό μοντέλο ΣΝ του Goleman, το οποίο υιοθέτησαν πολλοί ερευνητές (π.χ. *Bar-On, 1997, Schutte, Malouff et al, 2007*), εστιάζει στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ο *Daniel Goleman*, όπως και άλλοι ερευνητές, υποστηρίζει ότι η ΣΝ επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων (π.χ. υγεία, μάθηση, συμπεριφορά, σχέσεις) και είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας και της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων (*Ellias, 1993, Goleman, 1995, Jensen, 1998*).

Σύμφωνα με το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων, η ΣΝ αναλύεται ως εξής:

#### **A) ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ** η οποία αναλύεται σε:

- a) Αυτοεπίγνωση* (self-awareness) : το να γνωρίζω την εσωτερική μου κατάσταση, τις προτιμήσεις μου και να έχω επαφή με τη διαίσθηση, δηλαδή επίγνωση των συναισθημάτων μου, αυτοπεποίθηση, ακριβής αξιολόγηση (το να γνωρίζω τα ισχυρά σημεία και τα όριά μου).
- β) Αυτορρύθμιση* (self-regulation) : το να διαχειρίζομαι την εσωτερική μου κατάσταση, τις παρορμήσεις μου και τα προσωπικά αποθέματα, δηλαδή αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα και καινοτομία.
- γ) Κίνητρα συμπεριφοράς* (motivation) : συναισθηματικές τάσεις που οδηγούν στην επίτευξη στόχων ή τη διευκολύνουν, δηλαδή αισιοδοξία, πρωτοβουλία, τάση προς επίτευξη.

#### **B) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ** η οποία περιλαμβάνει:

- α) Ενσυναισθηση* (empathy), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τους άλλους, να τους παρέχουν υπηρεσίες, να βοηθούν στην ανάπτυξή τους και να αποδέχονται τη διαφορετικότητά τους
- β) Κοινωνικές δεξιότητες* (social skills), οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες των ατόμων να επηρεάζουν και να επικοινωνούν με τους άλλους, να ηγούνται, να

προωθούν αλλαγές, να χειρίζονται διαφωνίες, να καλλιεργούν δεσμούς, να προωθούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Goleman, 1998).

Σύμφωνα με τον Goleman, από τη ΣΝ ενός ατόμου εξαρτάται και η συναισθηματική του επάρκεια, η ικανότητά του δηλαδή για να εμφανίσει υψηλές επιδόσεις σε κάθε στόχο που βάζει (Πλατσίδην, 2004).

Τέλος, οι Mayer και Salovey (1997) κατατάσσουν το μοντέλο αυτό στα μικτά μοντέλα και συγκεκριμένα στις θεωρίες απόδοσης, δίνοντας έμφαση στις ικανότητες της ΣΝ στις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης (Καφέτσιος, 2003). Οι ίδιοι ερευνητές συσχετίζουν αυτό το μοντέλο ΣΝ με παλαιότερες θεωρίες σχετικά με την κοινωνική ευφυΐα (Thorndike & Stein, 1937).

Εντούτοις, το μοντέλο του Goleman είναι μοναδικό σχετικά με την έμφαση την οποία δίνει στα κίνητρα τα οποία συσχετίζονται ιδιαίτερα με την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων (Atkinson & Feather, 1966, Eysenck, 1953) και στο συνυπολογισμό των παραγόντων της προσωπικότητας.

### 2.3.3.1 Εργαλείο μέτρησης Συναισθηματικής Επάρκειας (ECI 360°)

Το 1999, οι Goleman και Boyatzis πρότειναν ένα νέο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής επάρκειας, τον Κατάλογο Συναισθηματικής Επάρκειας ECI (Emotional Competence Inventory) βασιζόμενοι στη θεωρία της αποτελεσματικής επίδοσης, η οποία καθιστά λειτουργική την έννοια της ΣΝ μέσω των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα (Boyatzis, 1982, Goleman, 1995, 1998). Το εργαλείο ECI 360° αναπτύχθηκε ως ένα ερωτηματολόγιο της ΣΝ το οποίο βασίζεται στις αναφορές των τρίτων, π.χ. των συναδέλφων, των προϊσταμένων, των υφισταμένων, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας των εργαζομένων, των ικανοτήτων δηλαδή τις οποίες εκφράζουν ή χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση. Το εργαλείο αυτό δίνει πληροφορίες για τις περιοχές όπου είναι χαμηλή η συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων και χρειάζεται να αναπτυχθούν για να βελτιωθεί η εργασιακή τους απόδοση.

Επίσης, το ECI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει και το προφίλ της συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, προκειμένου να

εντοπιστούν οι αδυναμίες της επιχείρησης και να βελτιωθούν με διάφορες παρεμβάσεις (Πλατσίδου, 2004).

Η τρέχουσα έκδοση του ECI (ECI-2) περιλαμβάνει 18 κλίμακες ικανότητας με τέσσερις ερωτήσεις ανά κλίμακα, συνεπώς 72 συνολικά ερωτήσεις. Όλες οι ικανότητες ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική συνειδητοποίηση και διαχείριση σχέσεων ή κοινωνικές δεξιότητες (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999). Το συγκεκριμένο εργαλείο παρουσίασε υψηλές τιμές εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε πολυάριθμες μελέτες οι οποίες προέβλεπαν την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους. Εντούτοις, πρόσφατα, οι Boyatzis και Sala επισήμαναν ότι οι κλίμακες ικανότητας παρουσιάζουν υψηλές τιμές εσωτερικής συνάφειας, με αποτέλεσμα οι τιμές της διακρίνουσας εγκυρότητας μεταξύ των διάφορων κλιμάκων να είναι πολύ χαμηλές και να μη μπορούν να συγκροτήσουν τις 4 διαφορετικές κατηγορίες ικανοτήτων (Boyatzis & Sala, 2004).

### 2.3.3.2 Συναισθηματικό Πηλίκο του Goleman (EQ)

Το Τεστ Συναισθηματικού Πηλίκου του Goleman (EQ, Emotional Quotient, 1995) στοχεύει να αξιολογήσει τις συναισθηματικές ικανότητες, τις γενικές κοινωνικές ικανότητες και το χαρακτήρα των ατόμων (Brown, Bryant & Reilly, 2006). Το τεστ περιέχει διάφορες υποκλίμακες, όπως: αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, κινητοποίηση των ίδιων των ατόμων για κάποιο στόχο, διαχείριση των σχέσεών τους κ.ά.

### 2.3.4 Το Μοντέλο του Cooper

Παρομοίως, και το μοντέλο του Cooper για τη ΣΝ (1996/1997) κατατάσσεται, όπως του Bar-On και του Goleman, στα μικτά μοντέλα και στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα. Σύμφωνα με το μοντέλο του Cooper, η ΣΝ επεκτείνεται πέρα από τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας και διερευνάται σε σχέση με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Στο μοντέλο αυτό, η ΣΝ απαρτίζεται από

πέντε γενικότερες διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από άλλες συνιστώσες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις είναι:

- (α) *To συνηθισμένο περιβάλλον*, με συνιστώσες τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις τις οποίες αντλούν τα άτομα από το περιβάλλον τους,
- (β) *η συναισθηματική συνειδητοποίηση* των ατόμων, η οποία αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των άλλων και την εκφραστικότητα των συναισθημάτων τους,
- (γ) *η ανταγωνιστικότητα* των ατόμων, η οποία αναφέρεται στην ικανότητά τους να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν, τη δημιουργικότητά τους, την αντοχή τους, κ.ά.,
- (δ) *οι αξίες και οι στάσεις* των ατόμων, οι οποίες αναφέρονται στις προσδοκίες τους, τη συμπόνια, τη διαίσθησή τους, την εμπιστοσύνη, το ατομικό τους δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού τους και τέλος,
- (ε) *η γενική κατάσταση* της υγείας και *η ποιότητα* της ζωής και των σχέσεων των ατόμων, καθώς και *η άριστη επίδοσή* τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους (*Πλατσίδον, 2004*).

#### **2.3.4.1 Χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map)**

Για τη μέτρηση της ΣΝ, ο Cooper και ο Sawaf, κατασκεύασαν μια κλίμακα, το Χάρτη Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map). Ο EQ- χάρτης θεωρείται εργαλείο 360°, γνωστό ως όργανο «ευρέος φάσματος», το οποίο αξιολογεί ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Αποτελείται από 21 κλίμακες και έχει συνολικά 96 θέματα για τη μέτρηση όλων των σημαντικών διαστάσεων της ΣΝ. Οι σημαντικότερες διαστάσεις της ΣΝ είναι η ανάγνωση των βασικών συναισθημάτων, οι ικανότητες, οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων οι σχετικές με τα συναισθήματα (Cooper, 2005, Orioli, 2000, Oriolo & Cooper, 2001). Ειδικότερα, το εργαλείο EQ-

Μαρ επιτρέπει τη διερεύνηση της ΣΝ ξεκινώντας από τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες των ατόμων με βάση την επίδοσή τους σε διαφορετικούς στόχους, προσδιορίζοντας κατά συνέπεια τα ατομικά και διαπροσωπικά στάδια τα οποία πρέπει να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν στην επιτυχία (Cooper & Sawaf, 1997).

### 2.3.5 Το Μοντέλο της ΣΝ ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα της Προσωπικότητας

Οι Petrides και Furnham (2000) πρότειναν μια εννοιολογική διάκριση μεταξύ των μοντέλων ΣΝ:

- ✓ Τα μοντέλα τα οποία θεωρούν τη ΣΝ ως νοητική ικανότητα και αναφέρονται στη συναισθηματική ευφυΐα των ατόμων
- ✓ και τα μοντέλα τα οποία θεωρούν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και αναφέρονται στην συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα και συμπεριφορά των ατόμων (π.χ. ενσυναίσθηση). Τα άτομα με υψηλή ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητάς τους έχουν επαφή με τα συναισθήματά τους και μπορούν να τα ρυθμίζουν, με τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν ευημερία στη ζωή τους.

Πρόσφατα, οι Petrides και Furnham (2000, 2001, 2003) επισημαίνουν ότι οι δύο αυτές εννοιολογικές διακρίσεις της ΣΝ μπορεί, όχι μόνο να μην αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά και να συνυπάρχουν. Άλλοι επίσης ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δύο αυτές εννοιολογικές προσεγγίσεις της ΣΝ εμφανίζονται ως συμπληρωματικές και όχι τόσο αντιφατικές (Ciarrochi et Al, 2000). Παρ' όλα αυτά υπάρχουν πολύ λίγα ερευνητικά στοιχεία τα οποία μπορούν να επιβεβαιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Bar-On, 1997, Boyatzis et al, 2000, 2006, Petrides et al., 2004).

Οι Petrides, Furnham και Frederickson σε πρόσφατες ερευνητικές τους εργασίες (2004, 2007), επιβεβαιώνουν τη σχέση ανάμεσα στα μοντέλα ΣΝ ως νοητική ικανότητα και τα μοντέλα ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας με την ανάδειξη

συνολικά 15 όψεων-εκφάνσεων (facets) της ΣΝ οι οποίες εμπεριέχονται και στις δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις. Οι όψεις αυτές παρατίθενται στον πίνακα 2-1.

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

Πίνακας 2-1: Όψεις της ΣΝ οι οποίες ενυπάρχουν στα διάφορα γνωστά θεωρητικά μοντέλα

Πηγή: Petrides, Furnham & Frederickson (2004)

Οι παραπάνω όψεις της ΣΝ οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες (factors):

### ***Ευημερία (Well-being)***

Υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα αντανακλά μια γενικευμένη αίσθηση ευημερίας, που εκτείνεται από επιτεύγματα του παρελθόντος μέχρι τις μελλοντικές προσδοκίες. Συνολικά, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία αισθάνονται θετικά, ευτυχισμένα και πλήρη. Αντίθετα, άτομα με χαμηλές βαθμολογίες τείνουν να έχουν χαμηλή αυτο-εκτίμηση και να είναι απογοητευμένα από τη ζωή τους όπως είναι σήμερα. Οι επιπτώσεις της μειωμένης συναισθηματικής ευημερίας σχετίζονται με προβλήματα ψυχικής υγείας όπως το άγχος και η κατάθλιψη. Στη θετική πλευρά, η ενισχυμένη συναισθηματική ευημερία φαίνεται να συμβάλει στην αύξηση της ικανότητας αντιμετώπισης προβλημάτων, την αυτοεκτίμηση, την απόδοση και παραγωγικότητα στην εργασία.

Περιλαμβάνει τις όψεις:

- *Aισιοδοξία* (optimism) : Αυτοπεποίθηση και εστίαση στην φωτεινή πλευρά της ζωής.
- *Ευτυχία* (happiness): Χαρά και ικανοποίηση από τη ζωή
- *Αυτοεκτίμηση* (self-esteem): Ικανότητα εκτίμησης του εαυτού και αυτοπεποίθηση.

### ***Αυτοέλεγχος (self control)***

Αυτοέλεγχος είναι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά και τις επιθυμίες του. Άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα έχουν έλεγχο (σε υγιή βαθμό) πάνω στις ορμές και τις επιθυμίες τους. Εκτός από το ότι προφυλάσσονται από παρορμήσεις, τα άτομα αυτά είναι καλά στο να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τις εξωτερικές πιέσεις και το άγχος. Δεν είναι ούτε καταπιεσμένοι ούτε υπερβολικά εκφραστικοί. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή βαθμολογία είναι επιρρεπή σε παρορμητική συμπεριφορά και φαίνεται να μην είναι σε θέση να διαχειρίζονται το στρες. Άτομα χαμηλού αυτοελέγχου συσχετίζονται επίσης με έλλειψη ευελιξίας.

Περιλαμβάνει τις όψεις:

- *Πύθμιση συναισθημάτων* (emotion regulation): Ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων του ατόμου.
- *Παρορμητικότητα* (impulsiveness): Ικανότητα ελέγχου των παρορμήσεων.
- *Διαχείριση άγχους* (stress management): Ικανότητα αντοχής στις πιέσεις και ρύθμιση του άγχους.

### **Συναισθηματικότητα (Emotionality)**

Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα έχουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που σχετίζονται με συναισθήματα. Μπορούν να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συναισθήματα και να χρησιμοποιούν τις ικανότητες αυτές για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με τους άλλους. Στα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες σε αυτό τον παράγοντα είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν τις εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε άλλους, το οποίο συχνά οδηγεί σε λιγότερο ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις.

Περιλαμβάνει τις όψεις:

- *Συναισθηματική αντίληψη για τον εαυτό και για τους άλλους* (emotion perception): Συναισθηματική καθαρότητα για τα συναισθήματα του εαυτού και των άλλων.
- *Έκφραση συναισθημάτων* (emotion expression) : Ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων στους άλλους.
- *Σχέσεις* (relationship skills) : Ικανότητα για αρμονικές διαπροσωπικές και ενδιοπροσωπικές σχέσεις.
- *Ενσυναίσθηση* (trait empathy): Ικανότητα κατανόησης της πλευράς του άλλου.

### **Κοινωνικότητα (Sociability)**

Ο παράγοντας κοινωνικότητα διαφέρει από τον παράγοντα συναισθηματικότητα στο ότι τονίζει τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική επιρροή. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο άτομο σαν συντελεστή σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και όχι σε

προσωπικές σχέσεις με την οικογένεια και τους στενούς φίλους. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα κοινωνικότητα είναι καλύτεροι στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Πιστεύουν ότι είναι καλοί ακροατές και μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από πολλά διαφορετικά υπόβαθρα. Τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων και είναι λιγότερο πιθανό να είναι καλοί διαπραγματευτές. Δεν είναι σίγουροι για το τι πρέπει να κάνουν ή τι πρέπει να πουν στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και, ως εκ τούτου, εμφανίζονται πολλές φορές ντροπαλοί και επιφυλακτικοί.

Περιλαμβάνει τις όψεις:

- *Διεκδικητικότητα* (assertiveness): Ειλικρίνεια, εντιμότητα και προθυμία υπεράσπισης των ατομικών δικαιωμάτων.
- *Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων* (emotion management-others): Ικανότητα επιρροής των συναισθημάτων των άλλων.
- *Κοινωνική αντίληψη* (social competence) : Ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες.

### 2.3.5.1 Ερωτηματολόγιο της ΣΝ ως Γνώρισμα της Προσωπικότητας (TEIQue)

Το πιο εύχρηστο εργαλείο μέτρησης της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας είναι το Ερωτηματολόγιο TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), το οποίο διατίθεται σήμερα σε 15 γλώσσες (Petrides, 2007).

Το τεστ αποτελείται από 15 υποκλίμακες και από 153 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες: *Ευημερία*, *αυτοέλεγχος*, *συναισθηματικότητα* και *κοινωνικότητα*. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue διερευνήθηκαν σε μελέτη (Petrides, Pérez & Furnham, 2003) με γαλλόφωνο πληθυσμό, όπου αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανεμημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξεως του 0,85. Οι ερευνητές βρήκαν επίσης ότι τα αποτελέσματα του TEIQue ήταν ανεξάρτητα από εκείνα τα οποία προέκυψαν από το γνωστικό τεστ του Raven (SPM 1) και

συγκεκριμένα στη δοκιμασία του μη λεκτικού συλλογισμού, γεγονός το οποίο υποστηρίζει την άποψη της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας σε αντιδιαστολή με την άποψη της ΣΝ ως έναν τύπο της γνωστικής νοημοσύνης. Όπως αναμένεται, τα αποτελέσματα από το TEIQue συσχετίστηκαν θετικά με ορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως την αισιοδοξία, την ευχαρίστηση, την ειλικρίνεια, την ευσυνειδησία, ενώ συσχετίστηκαν αρνητικά με άλλους παράγοντες, όπως η αλεξιθυμία και η νεύρωση.

Πρόσφατα, έγινε η προσαρμογή στα ελληνικά (*Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007*) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολόγιου TEIQue V.1.00 και V.1.50, τόσο της εκτεταμένης όσο και της σύντομης έκδοσής του. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται στην παρούσα διατριβή, για το λόγο αυτό θα σχολιαστεί αναλυτικότερα στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

### 2.3.6 Άλλα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ

Μετά την ανασκόπηση των κυριότερων θεωρητικών μοντέλων για τη ΣΝ και τους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιεί κάθε μοντέλο για τη μέτρησή της, θα γίνει αναφορά και σε ορισμένα άλλα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ τα οποία συναντώνται συχνότερα στη βιβλιογραφία.

#### a. Κλίμακα Αλεξιθυμίας TAS-20 (*Toronto Alexithymia Scale*)

Μια άλλη δημοφιλής κλίμακα μέτρησης της ΣΝ είναι η Κλίμακα Αλεξιθύμιας TAS-20 από το Τορόντο (*Nemiah, Freyberger & Sifneos, 1976, Taylor, Bagby & Parker, 1991, Bagby, Parker & Taylor, 1994, Bagby, Taylor, Quilty & Parker, 2007*). Η λέξη αλεξιθυμία προέρχεται από τις λέξεις αλεξ- που σημαίνει αντίθετος και θύμος που σημαίνει συναίσθημα (*Μπαμπινιώτης, 2002*). Τον όρο αυτόν τον επινόησε ο *Peter Sifneos (1973)* για να περιγράψει τα άτομα εκείνα τα οποία εμφανίζουν ανεπάρκεια ως προς την κατανόηση, επεξεργασία ή περιγραφή των συναισθημάτων τους (*Μπαμπινιώτης, 2002*). Το εννοιολογικό κατασκεύασμα της αλεξιθυμίας θεωρείται ως το φάσμα το οποίο παρεμβάλλεται μεταξύ υψηλής και χαμηλής ΣΝ και συσχετίζεται

έντονα και αντίστροφα με τη ΣΝ. Η παραπάνω Κλίμακα μετρά τις ατομικές διαφορές ως προς:

- (1) Τη δυσκολία των ατόμων να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους και να διακρίνουν μεταξύ συναισθημάτων και σωματικών αισθήσεων που προκύπτουν μετά από μια συναισθηματική διέγερση, και
- (2) τη δυσκολία τους να περιγράψουν τα συναισθήματά τους σε άλλους.

Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι οι αλεξιθυμικοί, εκτός από τη δυσκολία την οποία έχουν με τα δικά τους συναισθήματα, έχουν και δυσκολία να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν συναισθηματική κατανόηση και να είναι αναποτελεσματικοί στη ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων (Goleman, 1995, Krystal, 1979, 1986, Lane & Schwartz, 1987, 2000). Τα παραπάνω ερευνητικά συμπεράσματα επεξηγούν τη στενή συσχέτιση η οποία υπάρχει μεταξύ της ικανότητας των ατόμων να προσδιορίζουν τα δικά τους συναισθήματα και της ικανότητάς τους να προσδιορίζουν τα συναισθήματα των άλλων (Davies et al., 1998).

### **β. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Schutte (SSEIT: Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test)**

Ο Schutte και οι συνεργάτες του (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) ανέπτυξαν και επικύρωσαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς, στα πλαίσια της ΣΝ ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος, η οποία μετρά «το ομοιογενές κατασκεύασμα της συναισθηματικής νοημοσύνης». Η κλίμακα SSEIT του Schutte και των συνεργατών του (2007) μετρά έναν συνολικό γενικό συναισθηματικό παράγοντα και περιλαμβάνει 33 δηλώσεις του τύπου: «Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου», «Γνωρίζω για ποιο λόγο αλλάζουν τα συναισθήματά μου» ή «Είναι εύκολο να με εμπιστεύονται οι άλλοι» κ.ά. Οι συμμετέχοντες απαντούν στις δηλώσεις αυτές συμπληρώνοντας μια 5-βαθμια κλίμακα Likert και από το άθροισμα των απαντήσεων παράγεται ένα συνολικό αποτέλεσμα (Petrides & Furnham, 2000).

**γ. Κλίμακα των Επιπέδων της Συναισθηματικής Συνειδητοποίησης LEAS (Levels of Emotional Awareness Scale)**

Η κλίμακα LEAS (*Lane et al., 1990*) αποτελείται από 20 κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες περιγράφουν δύο χαρακτήρες, αυτόν ο οποίος συμπληρώνει την κλίμακα και ένα άλλο άτομο και αφορούν σε τέσσερις τύπους συναισθημάτων: Το θυμό, τον φόβο, την ευτυχία και τη θλίψη. Αφού οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του τεστ διαβάσουν μια ιστορία, πρέπει να απαντήσουν σε μια ερώτηση, του τύπου: «Πώς θα αισθανόσαστε σε μια παρόμοια περίπτωση;» και «Πώς θα αισθανότανε το άλλο άτομο;». Οι συμμετέχοντες πρέπει να περιγράψουν για κάθε ιστορία τα προσδοκώμενα συναισθήματά τους αλλά και εκείνα τα οποία θεωρούν ότι θα νιώθουν οι άλλοι. Η βαθμολογία κυμαίνεται από τη χαμηλή συναισθηματική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων, όταν δεν νιώθουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους τα συναισθήματα τα κατάλληλα για την περίσταση, έως την υψηλή συναισθηματική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων, όταν νιώθουν τα κατάλληλα συναισθήματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας (*Lane, 2000*).

**δ. Τεστ Συναισθηματικής Γνώσης, EKT- Emotion Knowledge Test, Αξιολόγηση Συναισθηματικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά, ACES - Assessment of Children's Emotional Skills, Τεστ Αντίληψης και Ονομασίας Συναισθημάτων, PLE - Perceiving and Labeling Emotion και Τεστ Ταιριάσματος Συναισθημάτων, EMT - Emotion Matching Test.**

Πρόσφατα, εμφανίστηκε μια μεγάλη ομάδα εξελικτικών τεστ τα οποία αξιολογούν τις συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, τη συναισθηματική τους αντίληψη και την ικανότητά τους να ονομάζουν τα διάφορα συναισθήματα και τέλος την ικανότητά τους να ταιριάζουν τα συναισθήματα (*Izard et al. 1995, 2001, Mostow et al, 2002, Izard, Trentacosta et al., 2007, 2008*). Το πιο πρόσφατο τεστ (2007) το ACES, περιέχει τρεις υποκλίμακες: (1) Την υποκλίμακα των εκφράσεων του προσώπου, στην οποία ερωτούνται τα παιδιά να απαντήσουν, μέσα από 26 φωτογραφίες, ποιά πρόσωπα είναι ευτυχισμένα, λυπημένα, τρελά, φοβισμένα ή δεν εκφράζουν κανένα συναίσθημα, (2) την υποκλίμακα των κοινωνικών καταστάσεων η οποία περιλαμβάνει 15 σύντομες περιγραφές διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων και (3) την υποκλίμακα της κοινωνικής συμπεριφοράς η οποία εμπεριέχει επίσης 15 σύντομες περιγραφές

διαφόρων συμπεριφορών. Τα παιδιά απαντούν σε κάθε υποκλίμακα αφού εκτιμήσουν το συναίσθημα του βασικού χαρακτήρα, όπως αυτός αναδεικνύεται από την κάθε περιγραφή ή φωτογραφία. Στο τέλος, υπολογίζεται ένα συνολικό αποτέλεσμα για το βαθμό της συναίσθηματικής γνώσης των οποίο διαθέτει το παιδί.

## 2.4 Έρευνες σχετικά με τη ΣΝ

Τελευταία, έχει ανακάμψει το ενδιαφέρον των ερευνητών για το ρόλο του οποίο διαδραματίζει η ΣΝ των ατόμων στην επιτυχία:

- σε διάφορους τομείς της ζωής τους (*Cooper & Sawaf, 1997, Weisinger, 1997*),
- στις σχέσεις με τους γονείς τους (*Gottman, 1997, Shaprio, 1997, Myers, 1997, Taylor, Parker & Bagby, 1999*),
- στην αυτοβελτίωσή τους (*Segal, 1997, Simmons & Simmons, 1997, Steiner & Perry, 1997*),
- στην επιχειρησιακή διαχείριση, ηγεσία και οργανωτική τους συμπεριφορά (*Simmons & Simmons, 1997, Abraham, 1999, Morand, 2000*),
- στο περιβάλλον εργασίας και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (*Weisinger, 1997*),
- στην αυτοβοήθεια (*Epstein, 1998, Steiner & Perry, 1997, Ryback, 1997*),
- στην αποκατάστασή τους σε περιπτώσεις πένθους και καρκίνου (*Stanely, 2000*), και
- στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (*Salovey & Sluyter, 1997, Greenspan, 1989, 1997, Stone-McNow & McCormick, 1999*).

Ελάχιστοι είναι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν διερευνήσει την έννοια της ΣΝ σε ατομικές περιπτώσεις ψυχοθεραπείας (*Greenspan, 1997, Segal, 1997, DeBeauport, 1996, Payne, 1986, Taylor, 1990*). Άλλοι επίσης μελετητές διερεύνησαν τις ατομικές διαφορές ως προς την κατανόηση, εμπειρία και έκφραση των συναίσθημάτων (*Rosenthal, 1979*) και άλλοι διερεύνησαν τον τρόπο λειτουργίας των συναίσθημάτων

στις γνωστικές διεργασίες, όπως η μνήμη, η προσοχή, η κρίση, η λήψη απόφασης κ.ά. (*Bower, 1981, Forgas, 2001, Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000, Davies et al., 1998, Mayer, 2001, Matthews et al., 2002, Roberts et al., 2001, Zeidner et al., 2002*).

Άλλοι ερευνητές, όπως οι Conger και Elder (1994, 2000) διερεύνησαν τη σχέση της SN ή της συναισθηματικής ανάπτυξης των εφήβων με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, όπως οι οικογενειακές δυσκολίες. Έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες μελέτες οι οποίες έχουν συνδέσει το φύλο (Conger & Elder, 2001), την ηλικία (Fernandez & Rodriguez, 2003) και τον τόπο κατοικίας (Conger & Elder, 1994, 2000) με τις συναισθηματικές διαδικασίες και τη συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Άλλες πάλι μελέτες έχουν αποκαλύψει μια σαφή σχέση μεταξύ SN και προσωπικότητας. Η SN φαίνεται να έχει συνάφεια με την Νεύρωση, την Εξωστρέφεια και την Προσήνεια -Agreeableness (Davies et al, 1998), ενώ υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις ότι το κατασκεύασμα αυτό της SN συσχετίζεται επίσης με τη Δεκτικότητα, την Αποδοχή και την Εμπειρία (Schutte et al, 1998).

Αρκετές, επίσης, είναι οι έρευνες οι οποίες έχουν διερευνήσει την επίδραση της SN στις ακαδημαϊκές ή/και σχολικές επιδόσεις νεαρών ατόμων και εφήβων, θέμα το οποίο απασχολεί την παρούσα διατριβή και στο οποίο θα αναφερθούμε πιο εκτεταμένα στη συνέχεια.

Στο κεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε στις σημαντικότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της SN νεαρών ατόμων και της ακαδημαϊκής και σχολικής τους επίδοσης, με σκοπό να διασαφηνιστεί η φύση αυτής της σχέσης.

Αρχικά, θα εστιαστούμε στις πολυάριθμες έρευνες στις οποίες διερευνάται η επίδραση των συναισθημάτων στις γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και καθορίζουν τις σχολικές ή ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε έρευνες σχετικές με την επίδραση της συνολικής SN και όψεων της SN στις ακαδημαϊκές και σχολικές επιδόσεις των νέων και των εφήβων.

#### **2.4.1 Έρευνες σχετικές με την επίδραση των συναισθημάτων στις λειτουργίες μάθησης**

Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες οι οποίες απαιτούνται κατά τη διαδικασία της μάθησης και των γνωστικών επιδόσεων των ατόμων (*Goleman, 1995· Lam & Kirby, 2002*).

Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα των ατόμων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρακολουθούν (*Bower, 1992*), κωδικοποιούν (*Isen & Daubman, 1984*) και ανακτούν τις πληροφορίες (*Bower, Monteiro & Gilligan, 1978, Bartlett & Sanrock, 1979, Bower &Forgas, 2001*). Τα συναισθήματά τους επηρεάζουν, επίσης, τη σκέψη και την κρίση τους (*Forgas, 2001*). Άτομα, δηλαδή, με χαρούμενη διάθεση εστιάζουν σε θετικά ερεθίσματα και διαθέτουν μια πιο δημιουργική και αποδοτική σκέψη από ότι άτομα με καταθλιπτική διάθεση τα οποία εστιάζουν, ως επί το πλείστον, σε αρνητικά ερεθίσματα (*Forgas, 2001, Martin, 2001, Eich & Forgas, 2003*).

Επιπλέον, σύμφωνα με αποτελέσματα πρόσφατων μελετών, η διάθεση των ατόμων επηρεάζει τη διεκπεραίωση μιας άλλης γνωστικής λειτουργίας και συγκεκριμένα της ικανότητας ταξινόμησης διαφόρων αντικειμένων (π.χ. φωτογραφίες) (*Isen & Daubman, 1984, Isen, 1990, Murray et al., 1990, Fiedler, 1991, Stegge, Terwogt & Koops, 1994, Estrada, Isen & Young, 1997, Lee & Sternthal, 1999*) αλλά και τις επιδόσεις των ατόμων σε ανάλογα έργα, χωρίς να τροποποιείται η οργάνωση των πληροφοριών στη μνήμη τους (*Leichtman, Ceci & Ornstein, 1992*).

Υπάρχουν επίσης ερευνητές (*Mandler, 1992, Bower, 1992*) που υποστηρίζουν ότι η ανάκτηση πληροφοριών μέσω της μνήμης εξαρτάται από τη διάθεση του ατόμου. Συγκεκριμένα, όταν το άτομο, κατά τη στιγμή της ανάκλησης των πληροφοριών, έχει την ίδια διάθεση με τη διάθεση που είχε κατά τη στιγμή της εκμάθησής τους, τότε είναι ικανό να ανακτήσει περισσότερες πληροφορίες. Εντούτοις, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανάκτηση πληροφοριών από τη μνήμη μέσω της διάθεσης, είναι ένα απατηλό φαινόμενο, παρ' όλο που στο χώρο της εκπαίδευσης η ρύθμιση καλής διάθεσης στους εκπαιδευόμενους αξιοποιείται ως μια στρατηγική μάθησης.

Η διαπίστωση ότι τα έντονα συναισθήματα οδηγούν τα άτομα στο να εστιάσουν την προσοχή τους σε προβλήματα που χρειάζονται άμεση επίλυση και να προβούν

εύκολα στην καλύτερη επίλυσή τους (*Salovey & Rodin, 1985*) δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους μελετητές του θέματος αυτού.

Οι Pyszczynski και Greenberg (1987), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι η εστίαση στον εαυτό (αυτοεστίαση) συμβάλλει στην εμφάνιση και τη διαιώνιση της κατάθλιψης. Παρομοίως, έρευνα των Nolen- Hoeksema και Morrow (1997) έδειξε ότι μετά από κάποια τραυματικά γεγονότα, τα άτομα που είχαν την τάση να «μηρυκάζουν» αγχωτικά ερεθίσματα, παρουσίαζαν δηλαδή υψηλό βαθμό αυτοεστίασης, χρειάστηκαν μεγαλύτερη περίοδο για να αποκατασταθούν σε σχέση με τα άτομα τα οποία είχαν χαμηλό βαθμό αυτοεστίασης.

Εστιάζοντας όμως στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, οι σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα αρνητικά συναισθήματα ή οι αρνητικές διαθέσεις νεαρών ατόμων δεν είναι πάντα τόσο επιβλαβή για την σχολική τους επίδοση. Υπάρχει έρευνα η οποία υποστηρίζει την άποψη ότι τα αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανόν να ωθήσουν τα άτομα στη ρύθμιση με θετικό τρόπο συμπεριφορών οι οποίες επηρεάζουν την αυτοεπίγνωση, την αυτοκριτική και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (*Taylor & Brown, 1988*).

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν από άλλη έρευνα (*House, 2000*) η οποία δείξει ότι οι σωστές πεποιθήσεις ενός φοιτητή για τις ακαδημαϊκές του ικανότητες είναι πιθανόν να τον ωθήσουν σε κατάλληλες συμπεριφοριστικές αλλαγές (π.χ. να μελετήσει σκληρότερα), οι οποίες στη συνέχεια θα τον οδηγήσουν σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Έχει επίσης αποδειχθεί ότι τα συναισθήματα ανταγωνίζονται ή υποβοηθούν την νοητική λειτουργία του ατόμου, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και επιδρούν στις λειτουργίες συγκέντρωσης της προσοχής του, ενώ παράλληλα επηρεάζουν και την ικανότητά του για ταξινόμηση πληροφοριών (*Isen & Daubman, 1984*). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το θετικό συναισθήμα βοηθά το άτομο στο να βλέπει πιθανότερες σχέσεις μεταξύ ερεθισμάτων και εννοιών και να κάνει περισσότερες συγκρίσεις μεταξύ τους (*Isen, Daubman & Nowicki, 1987, Isen, 1990*), ενώ οι καταστάσεις άγχους αυξάνουν την πιθανότητα επεξεργασίας ερεθισμάτων σχετικών με το άγχος (*Eysenck & Mogg, 1992*).

## **Επίδραση των συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων από τα άτομα**

Υπάρχουν αρκετές μελέτες οι οποίες δείχνουν τη συμβολή των συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων από την παιδική ηλικία του ατόμου. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα νήπια καθοδηγούνται συνήθως από τα συναισθηματικά μηνύματα που εκπέμπουν οι ενήλικες, τα αποκαλούμενα κοινωνικά μηνύματα (*Scharfe, 2000*).

Ο Sorce και οι συνεργάτες του (1985) έχουν βρει ότι οι αντιλήψεις νηπίων δώδεκα μηνών για τα συναισθήματα που εξέφραζαν οι μητέρες τους επηρέαζαν τις αποφάσεις τους για το αν θα διασχίσουν, σε συνθήκες εργαστηρίου, ένα φαινομενικά απότομο βράχο.

Επίσης, άλλα ευρήματα (*Damasio, 1994*) δείχνουν ότι η επίδραση της οικογένειας, η πρώτη πηγή πολιτιστικών εμπειριών για το μικρό παιδί, είναι σημαντική στη διαμόρφωση των «σωματικών δεικτών», οι οποίοι δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια αυτοματοποιημένη υπενθύμιση στο παιδί των συνεπειών που θα έχουν οι διάφορες επιλογές του. Οι παραπάνω δείκτες δημιουργούνται από τα πρωταρχικά συναισθήματα τα οποία προκλήθηκαν μετά από ένα συγκεκριμένο γεγονός το οποίο βίωσε το παιδί.

Από άλλη μελέτη όμως (*Planalp & Fitness, 1999*) προέκυψε η διαπίστωση ότι τα συναισθήματα δε βοηθάνε εξ αρχής τα άτομα στην επίλυση ενός προβλήματός τους. Συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή βρέθηκε ότι σε καταστάσεις πένθους, τα συναισθήματα πιθανόν να βοηθούν στην εξουδετέρωση ή διαστρέβλωση της σκληρής πραγματικότητας, προκειμένου, με αυτόν τον τρόπο, να προστατεύσουν το άτομο από τα εξουθενωτικά συναισθήματα του πένθους, έως ότου αυτό καταστεί πιο ικανό να αντιμετωπίσει γνωστικά το θάνατο ενός αγαπημένου του προσώπου.

Ο Damasio (1994, 2003) και ο Anderson (2006), διερευνώντας τις δομές του εγκεφάλου οι οποίες είναι υπεύθυνες για τα βασικά και σύνθετα συναισθήματα, εντόπισαν τις συνέπειες που αυτές έχουν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις ενός ατόμου, όταν αυτό είναι ανίκανο να βιώσει σύνθετα συναισθήματα, όπως το να επιλέξει τις δράσεις του για την αντιμετώπιση των καθημερινών του προβλημάτων και το να αναπτύξει λογική κρίση (*Johnson-Laird & Oatley, 2000*).

Σε ανάλογη μελέτη, οι Bechara, Damasio και Anderson (1994) έδειξαν τη δυσκολία λήψης αποφάσεων από μια ομάδα ασθενών με βλάβες στο προμετωπιαίο λοβό, περιοχή που θεωρείται ως έδρα του συναισθήματος (*Johnson-Laird & Oatley, 2000*)

## **Επίδραση των συναισθημάτων στην κριτική ικανότητα των ατόμων**

Και στην περίπτωση αυτή, υπάρχουν αρκετές έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι τα συναισθήματα εμπλέκονται στη διάθεση που βιώνουν τα άτομα. Η διάθεση, στη συνέχεια, βοηθά τα άτομα να εντοπίσουν πολλές προοπτικές στα μελλοντικά τους σχέδια (*Mayer & Salovey, 1993*). Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η καλή διάθεση διευκολύνει τα άτομα στο να πιστέψουν ότι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων (*Forgas, 2001, Mayer & Salovey, 1993*).

Επιπλέον, ο Forgas (2001) διαπίστωσε ότι νεαρά άτομα με αρνητική διάθεση, τα οποία εμφανίζουν συγχρόνως και μια στάση αρνητικής αξιολόγησης των ικανοτήτων τους, πιθανόν να οδηγηθούν σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το μέλλον τους και να αποφύγουν την φοίτησή τους σε σχολές που θεωρούν ότι απαιτούνται περισσότερες ικανότητες από αυτές που διαθέτουν τα ίδια.

Εξάλλου, οι Mayer και Salovey (1993) υποστηρίζουν την άποψη ότι η βελτίωση της ικανότητας ταξινόμησης, η οποία παρατηρείται όταν το άτομο βρίσκεται σε ευχάριστη διάθεση, είναι πιθανόν να το οδηγήσει σε μια δημιουργική επίλυση ενός προβλήματός του.

## **Επίδραση των συναισθημάτων στη λειτουργία της μνήμης**

Πολλές, επίσης, είναι οι έρευνες που δείχνουν τη συσχέτιση των συναισθημάτων με τη μάθηση και κυρίως με τη λειτουργία της μνήμης (*Lee, 1999, Ashcraft, 2002, Lavric, Rippone και Gray, 2003*).

Συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλές έρευνες από τις οποίες προκύπτει ότι, οι συναισθηματικές διαταραχές ενός ατόμου μπορεί να παρεμποδίσουν τη συγκέντρωση της προσοχής του κατά την εκμάθηση ενός έργου, με αποτέλεσμα να περιοριστεί η νοητική του ικανότητα και συνεπώς και η λειτουργική του μνήμη, η ικανότητά του, δηλαδή, να διατηρεί στη μνήμη του όλες τις πληροφορίες τις σχετικές με τον άμεσο στόχο του, γεγονός που έχει άμεσες συνέπειες στη μάθησή του (*Goleman, 1995, Graves, 2000, Mayer, Salovey & Caruso, 2000*).

Παρομοίως, οι Ellis και Ashbrook (1988), υποστηρίζουν την άποψη ότι τα μη ελεγχόμενα συναισθήματα μπορούν να υπονομεύσουν τη λειτουργία της μνήμης, και γενικότερα της μάθησης, απορροφώντας ένα μεγάλο μέρος της νοητικής ενέργειας που απαιτείται για την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου έργου (*Drago, 2004*).

Προς την αντίθετη κατεύθυνση κινούνται τα ευρήματα των Brown και Kulik (1977), οι οποίοι επισημαίνουν ότι ορισμένα συναίσθηματα, θετικά ή αρνητικά, είναι δυνατόν να δράσουν σαν δυνάμεις ενεργοποίησης της μνήμης, οπότε η μνήμη προβάλλει υψηλή αντίσταση στην απόσβεση των αποκτημένων πληροφοριών (*Leichtman, Ceci & Ornstein, 1992*).

Επίσης, σε παρόμοιες έρευνες οι Goleman και Bower (1992) αναφέρουν ότι το συναίσθημα ενός ατόμου κατευθύνει τη γνωστική του εστίαση και οδηγεί την επιλεκτική του προσοχή στην επίλυση ενός γνωστικού προβλήματος. Επιπλέον, ο Bower επιβεβαίωσε ερευνητικά (1983) ότι η ανάκτηση πληροφοριών μέσω της μνήμης εξαρτάται από τη διάθεση του ατόμου, και μάλιστα οι πληροφορίες ανακτώνται καλύτερα, όταν το άτομο βρεθεί σε παρόμοια κατάσταση διάθεσης με αυτήν που είχε όταν τις κατακτούσε.

#### 2.4.2 Έρευνες σχετικές με την επίδραση της ΣΝ στις ακαδημαϊκές επιδόσεις

Ως γνωστό, πρώτος ο Goleman (1995) υποστήριξε ότι η ΣΝ μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία εξίσου καλά ή και καλύτερα από το IQ. Ακολούθως, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, εμφανίστηκαν πολλοί ερευνητές (π.χ., Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004) οι οποίοι υποστήριξαν την επίδραση την οποία ασκεί η ΣΝ στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των νεαρών ατόμων. Εντούτοις, οι ισχυρισμοί αυτοί βασίζονται σε σχετικά περιορισμένες έρευνες, οι οποίες μάλιστα έχουν δώσει και αρκετά αντιφατικά συμπεράσματα.

Από τις έρευνες αυτές λοιπόν, η σχέση της ΣΝ με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις νεαρών ατόμων βρέθηκε να κυμαίνεται από αρκετά στατιστικά σημαντική έως μη στατιστικά σημαντική. Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στις σημαντικότερες έρευνες που επιβεβαιώνουν ή μη τη σχέση μεταξύ της ΣΝ, ή/και επιμέρους όψεών της και της ακαδημαϊκής επίδοσης νεαρών ατόμων. Η παράθεση των ερευνών γίνεται χρονολογικά και όχι με σειρά σημαντικότητας των ευρημάτων.

Οι πρώτες έρευνες που εμφανίστηκαν στο χώρο, ήταν εκείνες οι οποίες είχαν σκοπό να επικυρώσουν την αξιοπιστία των πρώτων εργαλείων μέτρησης της ΣΝ (Swart, 1996, BarOn, 1997). Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε πρωτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες (σε 448 πρωτοετείς

φοιτητές πανεπιστημίων από τη Νότια Αφρική και σε 1.125 φοιτητές πανεπιστημίων της Αμερικής, αντίστοιχα) έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της SN, όπως αυτή μετριέται από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ-i (*BarOn, 1997*) και των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, όπως αυτές καθορίζονται από το μέσο όρο βαθμολογίας τους στο τέλος του πρώτου ακαδημαϊκού έτους.

Ανάλογη έρευνα, η οποία αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός νέου ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της SN που θα βασίζεται στο μοντέλο ικανότητας της SN (*Salovey & Mayer, 1990*), δημοσιεύτηκε από τον Schutte και τους συνεργάτες του το 1988. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν 346 πρωτοετείς φοιτητές, με μέσο όρο ηλικίας 27,3 χρόνων. Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων σε 62 αρχικά ερωτήματα ανέδειξε τη δημιουργία μιας κλίμακας αυτοαναφοράς με 33 θέματα (SSEIT: Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test). Από τις έρευνες επικύρωσης του νέου αυτού εργαλείου που ακολούθησαν, βρέθηκε μεταξύ των άλλων ότι η αντιλαμβανόμενη συνολική SN, η SN δηλαδή όπως την αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, μπορεί να προβλέψει σημαντικά τον τελικό βαθμό επίδοσης των φοιτητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς ( $r= 0,32$ ,  $p<0,05$ ).

Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2000 από τους Newsome, Day και Catano, με σκοπό την αξιολόγηση της SN ως παράγοντα πρόβλεψης της γνωστικής νοημοσύνης, της προσωπικότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας 180 πρωτοετών φοιτητών ψυχολογίας, ηλικίας 17 έως 56 χρόνων. Η SN των παραπάνω φοιτητών αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ-i του BarOn (1997). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συνολική SN των φοιτητών δεν προβλέπει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και μόνο τρεις υποκλίμακες της SN (η Ενδοατομική, η Διαχείριση Άγχους και η Προσαρμοστικότητα) είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους, προβλέποντας το 8–10% της μεταβλητότητας στο μέσο όρο βαθμολογίας των πρωτοετών φοιτητών.

Παρόμοιες διαπιστώσεις προέκυψαν από ανάλογη μελέτη (*Van der Zee et al., 2002*) στην οποία εξετάστηκε η σχέση της αντιλαμβανόμενης SN (όπως την αντιλαμβάνονταν τα ίδια τα άτομα) και της αντικειμενικής SN (όπως αξιολογείται αντικειμενικά) νεαρών ατόμων με την ακαδημαϊκή τους νοημοσύνη και τους πέντε βασικούς παράγοντες της προσωπικότητάς τους (Εξωστρέφεια, Προσήνεια, Ευσυνειδησία, Συναισθηματική Σταθερότητα και Αυτονομία) καθώς και η προβλεπτική ισχύς της SN για την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία, εκτός από την προβλεπτική ισχύ της ακαδημαϊκής νοημοσύνης και της προσωπικότητας. Στους συμμετέχοντες της

έρευνας, 116 φοιτητές και φοιτήτριες, ηλικίας 18-32 χρόνων, δόθηκε για συμπλήρωση ένα εργαλείο μέτρησης της ΣΝ που απαρτίζονταν από 17 κλίμακες, με 5 ερωτήσεις σε κάθε κλίμακα. Ορισμένες κλίμακες της ΣΝ ήταν αυτοαναφοράς (αντιλαμβανόμενη ΣΝ) και άλλες αντικειμενικής μέτρησης (αντικειμενική ΣΝ). Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις διαστάσεις της ΣΝ: Την Ενσυναίσθηση, την Ανεξαρτησία και το Συναισθηματικό Έλεγχο.

Επίσης, βρέθηκε ότι υπήρχε ασθενής συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής και της ακαδημαϊκής νοημοσύνης, ενώ η ΣΝ συσχετίστηκε εντονότερα με την κοινωνική επιτυχία από ότι με την ακαδημαϊκή επιτυχία, αναδεικνύοντας την Ενσυναίσθηση ως τον καλύτερο προάγγελο για την κοινωνική ικανότητα και την εμπλοκή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Βρέθηκαν επίσης ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της ΣΝ και των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας και ιδιαίτερα με τη Συναισθηματική Σταθερότητα και την Εξωστρέφεια. Είναι ενδιαφέρον ότι οι διαστάσεις της ΣΝ ήταν σε θέση να προβλέψουν και την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική επιτυχία, εκτός από τις παραδοσιακές προβλέψεις της ακαδημαϊκής νοημοσύνης και της προσωπικότητας.

Ανάλογη έρευνα δημοσιεύτηκε ένα χρόνο μετά από τον Barchard (2003). Η έρευνα αυτή εξέταζε εάν η ΣΝ μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επίδοση 150 προπτυχιακών φοιτητών της ψυχολογίας, με μέσο όρο ηλικίας 21,5 χρόνων. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν, εκτός των εργαλείων μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας και 31 εργαλεία μέτρησης της ΣΝ, ορισμένα εκ των οποίων ήταν εργαλεία αντικειμενικής μέτρησης ή μεγίστης απόδοσης και άλλα εργαλεία αυτοαναφοράς. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι μόνο ορισμένα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ και συγκεκριμένα εκείνα τα οποία αφορούσαν σε μετρήσεις της Συναισθηματικής Κατανόησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών. Παράλληλα, βρέθηκε ότι τα εργαλεία των γνωστικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας μπορούσαν να προβλέψουν πολύ καλύτερα την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών από ό, τι τα εργαλεία της ΣΝ.

Ανάλογες διαπιστώσεις προέκυψαν και από άλλη έρευνα (*O'Connor, Little, 2003*), η οποία εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ΣΝ και της ακαδημαϊκής επίδοσης 90 φοιτητών ψυχολογίας ηλικίας 18 έως 32 χρόνων. Στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της ΣΝ: α) Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ-i του BarOn και β) το ερωτηματολόγιο αντικειμενικής μέτρησης MSCEIT των

Mayer και των συνεργατών του. Η ακαδημαϊκή επίδοση προσμετρήθηκε συσσωρευτικά με βάση το μέσο όρο βαθμολογίας (MOB) των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΣΝ των φοιτητών δεν είναι τόσο ισχυρός προάγγελος της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, ανεξάρτητα από τον τύπο του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρησή της. Εντούτοις, η εξέταση κατασκευαστικής εγκυρότητας αποκάλυψε ότι το εργαλείο MSCEIT συσχετίζεται ιδιαίτερα με τους δείκτες της γνωστικής ικανότητας, αλλά ελάχιστα με τις διαστάσεις της προσωπικότητας.

Αντίθετα, το EQ-i, απέτυχε να συσχετιστεί με τους δείκτες γνωστικής ικανότητας αλλά συσχετίστηκε σημαντικά με τις πολυάριθμες διαστάσεις της προσωπικότητας.

Παράλληλα, οι Jaeger, Bresciani και Sabourin Ward πραγματοποίησαν έρευνα (2003) με σκοπό να προσδιορίσουν τις μη γνωστικές μεταβλητές, οι οποίες προβλέπουν από μόνες τους ή σε συνδυασμό με διάφορες βιο-κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές ή/και μεταβλητές της παραδοσιακής ακαδημαϊκής προετοιμασίας, την ακαδημαϊκή επίδοση 304 πρωτοετών φοιτητών, ηλικίας 18 έως 23 χρόνων, καθώς και τα ποσοστά διατήρησης της επίδοσης αυτής. Στην έρευνα αυτή, η ΣΝ μετρήθηκε με την σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς του Bar-On, EQ:i (*Bar-On, 2002*). Οι δημογραφικές μεταβλητές, καθώς επίσης και ο βαθμός του απολυτηρίου των συμμετεχόντων, λήφθηκαν από τη γραμματεία του πανεπιστημίου. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνολική ΣΝ των πρωτοετών φοιτητών δε συσχετίζεται με το βαθμό του απολυτηρίου τους, ενώ βρέθηκε, επίσης, ότι οι Διαπροσωπικοί Παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στην ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική τους υπευθυνότητα, καθώς και οι παράγοντες οι σχετικοί με τη Γενική τους Διάθεση, οι οποίοι αφορούν στην ευτυχία και την αισιοδοξία τους, συσχετίζονται σημαντικά με το βαθμό του απολυτηρίου των φοιτητών αυτών.

Συγχρόνως, από άλλη έρευνα (*Pritchard & Wilson, 2003*), στην οποία εξετάστηκε η σχέση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων με την ακαδημαϊκή επιτυχία νεαρών ατόμων, προέκυψε ότι, το χαμηλό επίπεδο Διαχείρισης Αγχους των φοιτητών και φοιτητριών, το οποίο αξιολογείται με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ:i του Bar-On και αφορά συγκεκριμένα στην αντοχή τους στο στρες και τον έλεγχο της παρορμητικότητάς τους, συνδέεται αρνητικά με τις υψηλές βαθμολογίες τους στο τέλος της τρέχουσας ακαδημαϊκής χρονιάς. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, το χαμηλό επίπεδο αυτοσεβασμού των νεαρών ατόμων συσχετίζεται σημαντικά με το χαμηλό βαθμό επιτυχίας τους.

Ένα χρόνο αργότερα, η σχέση μεταξύ ΣΝ νεαρών ατόμων, άγχους, κινήτρων επίδοσης και ακαδημαϊκής επίδοσης μελετήθηκε σε διδακτορική διατριβή (*Drago, 2004*). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη 95 φοιτητών και φοιτητριών, ηλικίας από 19 έως 45 χρόνων, που συμμετείχαν στην έρευνα μετρήθηκε με το MSCEIT, ερωτηματολόγιο μεγίστης απόδοσης της ΣΝ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική ΣΝ των νεαρών ατόμων συσχετίζεται σημαντικά με το μέσο όρο βαθμολογίας τους. Επίσης, βρέθηκε ότι και ορισμένες όψεις της ΣΝ τους και συγκεκριμένα η Συναισθηματική Κατανόηση, η Συναισθηματική Διαχείριση (η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του τόσο στις ενδοατομικές όσο και στις κοινωνικές του σχέσεις) και η Συναισθηματική Διευκόλυνση (η ικανότητα του ατόμου να διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες χρησιμοποιώντας τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων) συσχετίζονται σημαντικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η ακαδημαϊκή επίδοση εκτιμήθηκε, στην έρευνα αυτή, με βάση το μέσο όρο βαθμολογίας των συμμετεχόντων στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Επίσης, βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ ΣΝ και ηλικίας, ενώ αντίθετα δεν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και κινήτρων επίδοσης.

Παράλληλα, σε άλλη έρευνα (*Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004*) εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία και τη ΣΝ 372 πρωτοετών φοιτητών κατά τη μετάβασή τους από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 19,34 χρόνων. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με το μέσο όρο βαθμολογίας τους. Τα αποτελέσματα της συνολικής ΣΝ, μετά τη χορήγηση στους φοιτητές του ερωτηματολόγιου αυτοαναφοράς EQ-i: στη σύντομη εκδοχή του (*Bar-On, 2002*), βρέθηκαν να προβλέπουν ελάχιστα την ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Βρέθηκε ακόμα ότι τρεις υποκλίμακες του τεστ EQ-i: short, και συγκεκριμένα οι Ενδοατομικοί Παράγοντες, οι Παράγοντες Διαχείρισης Αγχους και η Προσαρμοστικότητα, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας, εξηγώντας το 8-10% της μεταβλητότητας στο μέσο όρο βαθμολογίας των φοιτητών.

Ακολούθως πραγματοποιήθηκε άλλη μελέτη (*Brackett, Mayer & Warner, 2004*) για να αξιολογήσει την επίδραση της ΣΝ στην καθημερινή συμπεριφορά 330 σπουδαστών κολλεγίου, ηλικίας 17 έως 20 χρόνων. Στη μελέτη αυτή, η ΣΝ μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο MSCEIT, Έκδοση 2.0 (*Mayer et al., 2002*), ενώ η καθημερινή συμπεριφορά (υγιής συμπεριφορά, ελεύθερος χρόνος και ακαδημαϊκές επιδόσεις, διαπροσωπικές σχέσεις) αξιολογήθηκε με το τεστ αυτοαναφοράς CSLSS (College Student Life Space Scale/*Brackett, 2001*). Στην έρευνα αυτή βρέθηκαν συσχετίσεις

μεταξύ της αντικειμενικής ΣΝ και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, οι οποίες κυμάνθηκαν από .20 έως .25.

Επίσης, τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (*Brody, 2004*) έδειξαν ότι το υψηλό επίπεδο της συνολικής ΣΝ πρωτοετών φοιτητών, ηλικίας από 17, 10 έως 22,5 χρόνων, η οποία αξιολογήθηκε από το ερωτηματολόγιο MSCEIT, προέβλεπε σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία των φοιτητών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Σε άλλη έρευνα (*Day & Carroll, 2004*) διερευνήθηκε, μεταξύ άλλων και κατά πόσο η ΣΝ είναι δυνατόν να προβλέψει την επίδοση 246 προπτυχιακών φοιτητών σε διάφορες γνωστικές δραστηριότητες, ηλικίας από 17 έως 54 ετών. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ΣΝ το MSCEIT, Έκδοση 1.1 (*Mayer, Salovey & Caruso, 2000*). Από όλες τις υποκλίμακες του MSCEIT, μόνο η Συναισθηματική Αντίληψη βρέθηκε να συσχετίζεται με την επίδοση των φοιτητών σε γνωστική δραστηριότητα που απαιτούσε λήψη κάποιας απόφασης.

Σε άλλη έρευνα (*Lyons & Schneider, 2005*), διερευνήθηκε το κατά πόσο η ΣΝ νεαρών ατόμων μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους απόδοση σε μαθηματικούς στόχους οι οποίοι εκτελούνται κάτω από συνθήκες πίεσης. Εξετάστηκε δηλαδή η σχέση της συνολικής ΣΝ με την απόδοση των νεαρών ατόμων, κάτω από πιεστικές καταστάσεις, αναμένοντας ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα ΣΝ θα αξιολογούσαν τον αγχωτικό στόχο ως πρόκληση και θα είχαν καλύτερη απόδοση, ενώ τα άτομα με χαμηλά επίπεδα ΣΝ θα αξιολογούσαν το στόχο ως απειλή και θα εμφάνιζαν χειρότερη απόδοση. Οι συμμετέχοντες ήταν 126 προπτυχιακοί φοιτητές της ψυχολογίας, ηλικίας από 18 έως 47 χρόνων και εξετάστηκαν σε εργασίες με αφηρημένα μαθηματικά και λεκτικές εργασίες με απαιτούμενες ομιλίες, που θα έπρεπε να βιντεοσκοπηθούν. Η ΣΝ τους αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο αντικειμενικής μέτρησης MSCEIT V2.0 (*Mayer et al., 2000*). Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι ορισμένες μόνο διαστάσεις ή όψεις της ΣΝ έχουν σημαντική σχέση με την πρόκληση και την υψηλή απόδοση. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η Συναισθηματική Κατανόηση των νεαρών ατόμων ενίσχυε την απόδοσή τους στις λεκτικές ασκήσεις και πρόβλεπε ακόμα καλύτερα την απόδοσή τους στα μαθηματικά.

Επίσης, τα συμπεράσματα διέφεραν ανάλογα με το φύλο των εναγομένων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι στους φοιτητές η Συναισθηματική τους Κατανόηση συσχετίζεται σημαντικά με τις ακριβέστερες μαθηματικές απαντήσεις και την αποτελεσματικότερη και καλύτερου περιεχομένου ομιλία. Στις φοιτήτριες η Συναισθηματική Κατανόηση συσχετίζεται με την παραγωγή λιγότερων λαθών κατά τη

διάρκεια του μαθηματικού στόχου. Όταν, όμως, έγινε στατιστικός έλεγχος της γνωστικής ικανότητας, έπαψε η Συναισθηματική Κατανόηση να ευνοεί την απόδοση των μαθητών στις λεκτικές ασκήσεις και προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Διαχείρισης και της λεκτικής απόδοσης, η οποία διέφερε ανάλογα με το φύλο. Επίσης, βρέθηκε ότι η Συναισθηματική Διαχείριση των φοιτητών παρακωλύεται, όταν η ομιλία τους έχει να κάνει με σεξουαλικές παρενοχλήσεις, θέμα συναισθηματικά φορτισμένο (*Hotelling & Zuber, 1997*). Τότε λοιπόν οι φοιτητές είναι πιθανόν να εστιαστούν στη Συναισθηματική Ρύθμιση και να εμφανίσουν χαμηλότερη λεκτική απόδοση.

Συγχρόνως, άλλη έρευνα (*Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005*) η οποία πραγματοποιήθηκε σε 246 πρωτοετείς φοιτητές της ψυχολογίας, ηλικίας 16 έως 39 χρόνων, είχε στόχο να εξετάσει εάν η ΣΝ είναι δυνατόν να προβλέψει ορισμένες από τις δεξιότητες και τα αποτελέσματα στη ζωή τους (ακαδημαϊκή απόδοση, ικανοποίηση από τη ζωή, άγχος, ικανότητα επίλυσης και αντιμετώπισης προβλημάτων). Η ΣΝ των νεαρών ατόμων αξιολογήθηκε από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς TMMS (Trait Meta Mood Scale / *Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995*) και AES (Assessing Emotions Scale/ *Schutte et al., 1998*) και το ερωτηματολόγιο αντικειμενικής απόδοσης MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, 2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΣΝ των συμμετεχόντων στην έρευνα και η ακαδημαϊκή τους επίδοση δεν συσχετίζονται σημαντικά αλλά η υψηλότερη ΣΝ τους συσχετίζεται ασθενώς με το υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή, την καλύτερη επίλυση και θετικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και το χαμηλότερο άγχος. Εντούτοις, μετά από έλεγχο της επίδρασης της προσωπικότητας και των γνωστικών ικανοτήτων, η σχέση μεταξύ ΣΝ και δεξιοτήτων ζωής εξηγούσε μόνο το 6% της συνολικής διακύμανσης.

Επίσης, σε άλλη έρευνα (*Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005*) έγινε διερεύνηση της σχέσης της ΣΝ με την ακαδημαϊκή απόδοση φοιτητών, όπως αυτή καταγράφεται από τη βαθμολογία τους στις εξετάσεις του κάθε εξαμήνου. Οι συμμετέχοντες ήταν 156 πρωτοετείς φοιτητές της ιατρικής, έχοντας μέσο όρο ηλικίας 18,61 χρόνων. Η ΣΝ τους αξιολογήθηκε με την κλίμακα αυτοαναφοράς EIS (Emotional Intelligence Scale) των *Austin, Saklofske, Huang και McKenney (2004)*, η οποία δίνει ένα αποτέλεσμα για τη συνολική ΣΝ και τρία αποτελέσματα για τις υποκλίμακες: Ρύθμιση Διάθεσης, Συναισθηματική Αξιολόγηση και Συναισθηματική Αξιοποίηση. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας παρείχαν περιορισμένα στοιχεία για τη σχέση μεταξύ

της ΣΝ και της ακαδημαϊκής απόδοσης των φοιτητών, καθώς η ακαδημαϊκή τους απόδοση, κατά τις εξετάσεις του φθινοπώρου, έδειξε σημαντική θετική συσχέτιση με τη ΣΝ τους, ενώ δε βρέθηκε να υπάρχει καμιά συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της απόδοσής τους στις εξετάσεις του επόμενου εξαμήνου.

Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (*Bean, 2005*), η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη μελέτη της σχέσης μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκής απόδοσης φοιτητών και φοιτητριών, ανέδειξαν, εκτός των άλλων, ότι μια συγκεκριμένη όψη της ΣΝ, ο Έλεγχος Παρορμητικότητας, όπως αναδεικνύεται από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ:i (*Bar-On, 2002*), έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των νεαρών ατόμων, κατά τα δύο πρώτα έτη φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο.

Κατά την ίδια χρονική περίοδο, πραγματοποιήθηκε ανάλογη έρευνα (*Marchessault, 2005*) σε 106 πρωτοετείς φοιτητές της Αμερικής, ηλικίας από 18 έως 31 χρόνων, με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση της ΣΝ στο μέσο όρο βαθμολογίας τους, μετά το τέλος του πρώτου εξαμήνου. Η συμπλήρωση της κλίμακας αυτοαναφοράς EQ-i του Bar-On για τη ΣΝ έγινε στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε μία σημαντική σχέση, της τάξεως του 0,45 μεταξύ της ΣΝ και του μέσου όρου βαθμολογίας τους.

Επίσης, σε άλλη έρευνα (*Rode, Mooney, Arthaud-Day, Near, Baldwin, Rubin & Bommer, 2007*), εξετάστηκαν τα άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα της ΣΝ σε σχέση με την ακαδημαϊκή απόδοση 378 προπτυχιακών φοιτητών στον τομέα των επιχειρήσεων, με μέσο όρο ηλικίας 20,7 χρόνων. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η σχέση της ΣΝ, η οποία αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο MSCEIT V2.0, με δύο διαφορετικούς τύπους απόδοσης, τη διαπροσωπική αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Μετά από έλεγχο της γενικής νοητικής ικανότητας και της προσωπικότητας, βρέθηκε ότι η ΣΝ εξηγεί τη διακύμανση στις εκτιμήσεις απόδοσης μόνο στη μια από τις δύο μετρήσεις της διαπροσωπικής αποτελεσματικότητας, την αποτελεσματικότητα σε δημόσια ομιλία. Εντούτοις, η αλληλεπίδραση της ΣΝ με την ευσυνειδησία εξήγησε τη διακύμανση και ως προς την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς μέσα σε ομάδα, καθώς επίσης και την ακαδημαϊκή απόδοση (μέσος όρος βαθμολογίας). Με βάση τα παραπάνω, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα της ΣΝ στην απόδοση είναι, εκ φύσεως, περισσότερο έμμεσα παρά άμεσα. Συνεπώς, δεν αρκεί τα άτομα να έχουν υψηλή ΣΝ, αλλά χρειάζεται να έχουν και το κίνητρο για να την χρησιμοποιήσουν.

Άλλη έρευνα (*Jaeger & Eagan, 2007*) πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου της ΣΝ στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης 864 πρωτοετών φοιτητών. Η ΣΝ των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιολογήθηκε με τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς EQ-i:S (*Bar-On, 2002*). Μετά το στατιστικό έλεγχο των δημογραφικών μεταβλητών και της προγενέστερης ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, η στατιστική ανάλυση έδειξε την επίδραση της ΣΝ των φοιτητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, η οποία αξιολογήθηκε με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας τους στο τέλος του χρόνου. Σε σχέση με τη ΣΝ, τρεις μεταβλητές βρέθηκαν να είναι σημαντικοί προάγγελοι της ακαδημαϊκής απόδοσης: Η Διαπροσωπική Ικανότητα, η Διαχείριση Άγχους, και η Προσαρμοστικότητα. Επίσης, βρέθηκε ότι οι φοιτήτριες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα στη Διαχείριση Άγχους και τις Διαπροσωπικές Σχέσεις.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας από τους φοιτητές, στο τέλος του πρώτου και δεύτερου ακαδημαϊκού έτους. Οι αθλητές εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα αποτελέσματα στις Διαπροσωπικές Σχέσεις από τους μη αθλητές. Οι αριστούχοι φοιτητές εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα στην Προσαρμοστικότητα από τους μη αριστούχους φοιτητές. Ακόμα, κάθε φοιτητής που ήταν μέλος της ομάδας, στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ανάπτυξης της ΣΝ, στο τέλος του προγράμματος, εμφάνισε βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση. Τελικά, τα συνολικά αποτελέσματα των ομάδων, εν μέρει, επικυρώνουν τη σημαντική επίδραση της ΣΝ στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Τα συμπεράσματα αυτά, υποστηρίζουν επίσης τα ευρήματα από προηγούμενη έρευνα του ίδιου ερευνητή (*Jaeger, 2003*), τα οποία υποστήριζαν ότι φοιτητές που εμφανίζουν μεγάλο βαθμό Προσαρμοστικότητας στα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων είναι πιθανότερο να εμφανίσουν πιο υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης.

Άλλος ερευνητής (*Adeyemo, 2007*) εξέτασε την επιρροή της ΣΝ στην ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα και ακαδημαϊκή επίδοση 300 προπτυχιακών φοιτητών, ηλικίας 16,5 έως και 30 ετών, από πανεπιστήμια της Νιγηρίας. Για την αξιολόγηση της ΣΝ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του BarOn, EQ-i και η ακαδημαϊκή επίδοση υπολογίστηκε με βάση τη βαθμολογία του πρώτου εξαμήνου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΣΝ και η ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών συσχετίζονταν σημαντικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Βρέθηκε, επίσης,

και μια μέτρια επίδραση της ΣΝ των φοιτητών στη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής τους αυτό-αποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε πρόσφατη έρευνα (*Vishwanathan, 2008*) η οποία είχε σκοπό να μελετήσει την επίδραση της ΣΝ στην ακαδημαϊκή επίδοση 200 φοιτητών και φοιτητριών. Η ΣΝ των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιολογήθηκε με το εργαλείο αυτοαναφοράς EQ-i (*Bar-On, 1997*). Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της Γενικής Συναισθηματικής Διάθεσης των συμμετεχόντων και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η οποία υπολογίστηκε από το μέσο όρο βαθμολογίας τους στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά υποστήριξαν την ύπαρξη σημαντικής σχέσης ανάμεσα στο ρόλο των κοινωνικο-συναισθηματικών παραγόντων και της βαθμολογίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

#### **2.4.3 Έρευνες σχετικές με την επίδραση της ΣΝ στις σχολικές επιδόσεις εφήβων**

Οι πρώτη έρευνα σε εφήβους πραγματοποιήθηκε το 1998 (*Tapia*) με σκοπό τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της ΣΝ, όπως αυτή μετριέται από την κλίμακα αυτοαναφοράς EII (Emotional Intelligence Inventory) και της σχολικής επίδοσης 319 μαθητών Γυμνασίου από το Μεξικό, η οποία μετρήθηκε με το τεστ OLSAT (Otis Lennon School Ability Test), τα εργαλεία μέτρησης λεκτικών και μαθηματικών αποτελεσμάτων PSAT (Preliminary Scholastic Assessment Test) και το μέσο όρο βαθμολογίας τους (MOB). Τα προκύπτοντα αποτελέσματα εμφάνισαν μια μη σημαντική σχέση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών στο τεστ Σχολικής Ικανότητας OLSAT και εκείνων στο τεστ EQI για τη ΣΝ, δείχνοντας έτσι ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της συναισθηματικής και της γενικής νοημοσύνης. Δε βρέθηκε, επίσης, σημαντική σχέση μεταξύ της ΣΝ των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης, η οποία μετρήθηκε με το τεστ PSAT, ενώ βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ των μαθητών και του μέσου όρου βαθμολογίας τους (MOB). Βρέθηκε, επίσης, ότι οι μαθήτριες εμφάνιζαν σημαντικά υψηλότερη ΣΝ από τους μαθητές.

Σε μεταγενέστερη μελέτη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (*AbiSamra, 2000*) η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης της ΣΝ με την σχολική επίδοση, δόθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ-i του BarOn σε 500 μαθητές Λυκείου, ηλικίας από 16,3 έως 18,9 χρόνων, για την αξιολόγηση της ΣΝ τους. Η σχολική

επίδοση των συμμετεχόντων στην έρευνα υπολογίστηκε από το μέσο όρο της βαθμολογίας τους, κατά το τελευταίο εξάμηνο της φοίτησής τους. Στη συγκεκριμένη μελέτη, οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες με υψηλή, μέτρια και χαμηλή σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και της σχολικής επίδοσης, κυρίως στις δύο ακραίες ομάδες σχολικής επίδοσης, στους μαθητές δηλαδή με υψηλή και χαμηλή επίδοση.

Την ίδια χρονική περίοδο (*Gumora & Arsenio, 2002*), πραγματοποιήθηκε ανάλογη έρευνα από την οποία προέκυψε το συμπέρασμα ότι μόνο μια όψη της ΣΝ μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αξιολογούμενη με το ερωτηματολόγιο αντικειμενικής μέτρησης της ΣΝ MSCEIT και συγκεκριμένα η Συναισθηματική Ρύθμιση, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του τόσο στις ενδοατομικές όσο και στις κοινωνικές του σχέσεις, συμβάλλει σημαντικά στο μέσο όρο της βαθμολογίας τους, επιπλέον της συμβολής των γνωστικών ικανοτήτων.

Παρομοίως, σε άλλη έρευνα (*Richardson, 2002*) η οποία πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί ο ρόλος τον οποίο παίζει η ΣΝ κατά την περίοδο μετάβασης 196 μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, βρέθηκε ότι η συνολική ΣΝ των μαθητών είχε σημαντική συμβολή στην ακαδημαϊκή επίδοση κυρίως των κοριτσιών και αρνητική συνάφεια με τις ανησυχίες τους και την πίεση που εισέπρατταν από το νέο τους ρόλο κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο. Επίσης, βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ΣΝ από τα αγόρια και ότι η ΣΝ των κοριτσιών συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, ακόμη και όταν ληφθούν υπ' όψη τα προηγούμενα επιτεύγματά τους και η κοινωνικο-οικονομική τους θέση.

Την ίδια χρονική περίοδο, πραγματοποιήθηκε ανάλογη έρευνα (*Wojtaszewski, Allan & Rooper, 2003*) προκειμένου να εκτιμηθεί κατά πόσο η ΣΝ 39 ταλαντούχων εφήβων, μέσου όρου ηλικίας 16, 6 χρόνων, συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική και σχολική τους επιτυχία. Μεταξύ άλλων, για τη μέτρηση της ΣΝ χρησιμοποιήθηκε η αδημοσίευτη κλίμακα AMEIS για εφήβους (Adolescent Multifactor Emotional Intelligence Scale) των Mayer, Salovey και Caruso (1996). Η σχολική επιτυχία των συμμετεχόντων καθορίστηκε από το μέσο όρο βαθμολογίας τους. Τα ερευνητικά ευρήματα δεν αποκάλυψαν καμιά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και σχολικής επιτυχίας των εφήβων.

Παρόμοια έρευνα (*Parker, Creque, Harris, Majeski, Wood & Hogan, 2004*) πραγματοποιήθηκε σε 667 μαθητές γυμνασίου από τον Καναδά, ηλικίας 14-18 χρόνων,

προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ της ΣΝ τους και της σχολικής τους επίδοσης. Στους μαθητές δόθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ-i: Youth Version (*Bar-On & Parker, 2001*). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν μια σημαντική συσχέτιση (0,41) μεταξύ του μέσου όρου βαθμολογίας (MOB) τους και της συνολικής τους ΣΝ. Αυτό σημαίνει ότι τουλάχιστον το 17% της σχολικής απόδοσης των μαθητών οφείλεται, εκτός από τη γνωστική νοημοσύνη, στη λειτουργία της συναισθηματικής και κοινωνικής τους νοημοσύνης. Επίσης, όταν εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της ΣΝ, στο συνολικό δείγμα της έρευνας, η ΣΝ βρέθηκε να είναι σημαντικός προάγγελος της σχολικής επιτυχίας, προβλέποντας το 16% της μεταβλητότητας του MOB των μαθητών.

Ένα ισχυρότερο επίπεδο πρόβλεψης προέκυψε, όταν συγκρίθηκαν οι μεταβλητές-όψεις της ΣΝ ανάμεσα στις δύο ομάδες με διαφορετικά επίπεδα σχολικής επιτυχίας (μαθητές με MOB από 80% και πάνω, έναντι μαθητών με MOB 59% και κάτω). Η σχολική επιτυχία συνδέθηκε έντονα και με τη συνολική ΣΝ τους, αλλά και με διάφορες άψεις ή διαστάσεις της, όπως οι Διαπροσωπικές Ικανότητες, η Προσαρμοστικότητα και η Διαχείριση πίεσης.

Το ίδιο έτος, πραγματοποιήθηκε άλλη έρευνα (*Gerber, 2004*) σε 151 μαθητές Γυμνασίου, ηλικίας από 12 έως 14,11 χρόνων, για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της ΣΝ και της σχολικής επιτυχίας, μετά από πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη της ΣΝ. Στους μαθητές δόθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς EQ-i: YV για τους εφήβους (*Bar-On & Parker, 2000*), ενώ η επιτυχία στο σχολείο αξιολογήθηκε από τα αποτελέσματα επίδοσης, τους βαθμούς, τις εκτός διδακτέας ύλης δραστηριότητες, τις απουσίες, τις καθυστερήσεις και τις πειθαρχικές παραπομπές. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους βαθμολογίας τους σε ορισμένα μαθήματα (Εκθεση, Μαθηματικά, Ισπανικά, Επιστήμη), στις πειθαρχικές παραπομπές και τις καθυστερήσεις, ως προς τη συνολική ΣΝ των μαθητών.

Το επόμενο έτος, πραγματοποιήθηκε άλλη έρευνα (*Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005*), στην οποία έγινε σύγκριση του επιπέδου της ΣΝ ανάμεσα σε 83 ακαδημαϊκά ταλαντούχους και 125 μη ταλαντούχους μαθητές του γυμνασίου από το Ισραήλ, ηλικίας από 13 έως 16 χρόνων. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν, εκτός των άλλων ερωτηματολογίων, και το ερωτηματολόγιο της αντικειμενικής ΣΝ MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) και το τεστ αυτοαναφοράς SSRI για τη ΣΝ (Shutte Self-Report Inventory). Αρχικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι

ταλαντούχοι μαθητές εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στη συνολική τους ΣΝ στο ερωτηματολόγιο MSCEIT, αλλά χαμηλότερες τιμές στο ερωτηματολόγιο SSRI. Συνεπώς, βρέθηκε ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών, ως προς τη ΣΝ, εξαρτώνται από το εργαλείο αξιολόγησής της.

Προσφάτως, άλλοι ερευνητές (*Petrides, Frederickson & Fumham, 2007*), διερευνώντας την επίδραση της ΣΝ, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, στη σχολική απόδοση και την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά 650 μαθητών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία, μέσου όρου ηλικίας περίπου 16,5 χρόνων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, η οποία αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) των ίδιων ερευνητών, εμπλέκεται σημαντικά στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών και κυρίως εκείνων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή χαμηλές γνωστικές ικανότητες.

#### 2.4.4 Ανάλογες έρευνες στην Ελλάδα

Ανάλογες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στην Ελλάδα, οι οποίες ωστόσο είναι περιορισμένες.

Σε μια από αυτές (*Πλατσίδου, 2005*), μελετήθηκαν οι ατομικές διαφορές σε 248 μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου, ηλικίας από 12 έως 16 χρόνων, σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη ΣΝ τους (όπως την αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα), καθώς επίσης και οι διαφοροποιήσεις τους ως προς την ηλικία, φύλο, επίπεδο ηθικής σκέψης και σχολική επίδοση, σε σχέση με τη ΣΝ τους. Στην έρευνα αυτή, η μέτρηση της ΣΝ έγινε με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια σύμφωνα με το μοντέλο του Schutte και των συνεργατών του (1998). Επιπλέον, η σχολική επίδοση των μαθητών και των μαθητριών υπολογίστηκε από το βαθμό του ενδεικτικού της προηγούμενης τάξης. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι έφηβοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις συστάδες ως προς τη ΣΝ τους (χαμηλή-μέτρια-υψηλή). Κατόπιν, διερευνώντας τα χαρακτηριστικά των τριών συστάδων διαπιστώθηκε ότι δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την ηλικία. Ως προς τη σχολική επίδοση βρέθηκε ότι οι έφηβοι της συστάδας με την υψηλή ΣΝ είναι κυρίως κορίτσια και έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση σε σχέση με τους εφήβους των δύο άλλων συστάδων.

Βρέθηκε, συνεπώς, ότι η συμβολή της ΣΝ είναι κρίσιμη, στην περίπτωση των υψηλών επιδόσεων, οπότε απαιτείται συνδυασμός υψηλού λειτουργικού επιπέδου τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής νοημοσύνης (*Goleman, 1998*). Αντίθετα, σε συνθήκες μέτριας ή χαμηλής επίδοσης, η σχέση αυτή πιθανόν να είναι μέτρια ή και ασθενής.

Σε συμπληρωματική έρευνα η οποία έγινε από την ίδια ερευνήτρια (*Platzidou, 2005*) και με το ίδιο δείγμα των 248 μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου, διερευνήθηκε η ΣΝ των εφήβων σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας. Στην έρευνα αυτή, η ΣΝ εξετάστηκε και με τη μέθοδο αυτοαναφοράς (*Schutte et al., 1998*) και με τη μέθοδο αντικειμενικής απόδοσης (*Mayer et al., 1999*). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν δύο διαστάσεις της ΣΝ, την αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική ΣΝ. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι οι δύο διαστάσεις αυτές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και ακολουθούν διαφορετικά πρότυπα σχέσεων με παραμέτρους όπως η ηλικία, το φύλο, η σχολική επίδοση και η αναλογική ικανότητα. Επίσης, ήταν αξιοσημείωτο ότι μόνο οι μετρήσεις οι οποίες έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών ανέδειξαν ορισμένες σημαντικές, αν και χαμηλές, συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση.

Συγκεκριμένα, η γενική ΣΝ παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση ( $r=0.20, p<0.05$ ). Από τις επιμέρους συναισθηματικές διαστάσεις, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της ικανότητας της Συναισθηματικής Διαχείρισης με τη σχολική επίδοση ( $r=0.18, p<0.05$ ).

Ανάλογη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, (*Μαριδάκη-Κασσωτάκη και Κουμουνδούρου, 2005*) είχε σαν υπόθεση ότι η ΣΝ, η οποία αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δεν αναμένεται ότι θα παρουσιάσει ισχυρή συσχέτιση με τις γνωστικές ικανότητες οι οποίες απαιτούνται για την ακαδημαϊκή επίδοση. Στους συμμετέχοντες αυτής της έρευνας, 120 δευτεροετείς φοιτητές και φοιτήτριες, δόθηκε το ερωτηματολόγιο για τη ΣΝ αυτοαναφοράς EQ:i του BarOn και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των αντιλήψεων για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (ερωτηματολόγια για την ικανοποίηση από την ακαδημαϊκή επιτυχία, επιτυχής συμμετοχή, χρόνος μελέτης, αυτοαναφορές για το MOB). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ΣΝ των παραπάνω ατόμων δεν είναι καλός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Αντίθετα, η ΣΝ είναι καλός παράγοντας πρόβλεψης των αντιλήψεων τις οποίες έχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (υποκειμενική ακαδημαϊκή επιτυχία).

Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα (*Boutrupá, 2009*) σε δείγμα αποτελούμενο από 272 φοιτητές και φοιτήτριες του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, διερευνήθηκε εάν η συναισθηματική νοημοσύνη νεαρών ατόμων, ηλικίας 18 έως 24 ετών και η έκφραση συναισθημάτων μέσα στην οικογένειά τους συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Στην έρευνα αυτή, η SN εξετάστηκε και με τη μέθοδο της αντικειμενικής απόδοσης (MSCEIT, *Mayer et al, 2000*) και με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (EQi, *Bar-On, 1997*). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν δύο διαστάσεις της SN, τη συναισθηματική κατανόηση και την ευτυχία, οι οποίες σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα νεαρά άτομα τα οποία διαθέτουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής κατανόησης εμφανίζουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και ότι τα νεαρά άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλό βαθμό ευτυχίας παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τέλος, βρέθηκε ότι, η συνολική SN (αντιλαμβανόμενη και αντικειμενική) των νεαρών ατόμων δεν επηρεάζει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

## 2.5 Συμπέρασμα

Από τη σύντομη αναφορά στις σημαντικότερες έρευνες, διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, για τη σχέση της SN με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων, προέκυψαν διαφορετικά ερευνητικά συμπεράσματα τα οποία μπορεί να οφείλονται κυρίως σε δύο λόγους:

Ο πρώτος λόγος αναφέρεται στη μέθοδο μέτρησης της SN η οποία εμφανίζει μεγάλη ποικιλία στις διάφορες μελέτες. Παραδείγματος χάριν, οι Brackett, Mayer και Warner (2004), ο Barchard (2003) και οι O' Connor και Little (2003) υιοθέτησαν το μοντέλο της SN ως «νοητικής ικανότητας» (*Mayer, Salovey & Caruso, 2000*) και χρησιμοποίησαν μετρήσεις αντικειμενικές ή μεγίστης απόδοσης για το κατασκεύασμα αυτό. Αντιθέτως, άλλοι έχουν υιοθετήσει τα ευρύτερα «μικτά» ή «τα σύμφωνα με τα κληρονομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας» μοντέλα της SN, χρησιμοποιώντας κυρίως μετρήσεις αυτοαναφοράς. Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι μετρήσεις αυτοαναφοράς και αυτές οι οποίες βασίζονται στην απόδοση μοιράζονται ένα σχετικά μικρό ποσό διακύμανσης, της τάξεως του 0,15 μέχρι 0,31 (*Mayer, Salovey & Caruso,*

2004), οδηγώντας αρκετούς συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι αναφέρονται στη ΣΝ σαν να αποτελούν διαφορετικά εννοιολογικά κατασκευάσματα.

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με το ότι τα αποτελέσματα των ερευνών ποικίλλουν ανάλογα με τον έλεγχο των μεταβλητών οι οποίες εμπεριέχονται στα ερευνητικά τους μοντέλα.

Στον ακαδημαϊκό χώρο, παραδείγματος χάριν, ορισμένοι ερευνητές έχουν βρει ότι η ΣΝ νεαρών ατόμων *συσχετίζεται αρκετά σημαντικά* με την ατομική επίδοση, η οποία αξιολογείται από το μέσο όρο της βαθμολογίας τους (Brackett et al, 2004, Petrides & Furnham, 2004, Van Der Zee, Thijs & Schakel, 2002), ενώ άλλοι ερευνητές έχουν βρει ότι η ΣΝ νεαρών ατόμων *συσχετίζεται ελαφρώς σημαντικά* ή ελέγχει ασθενώς τη γενική διανοητική τους ικανότητα και την προσωπικότητα (Barchard, 2003, Newsome, Day & Catano, 2000). Αυτές οι διαφορές στο ερευνητικό σχέδιο είναι αξιοσημείωτες δεδομένου ότι η προσωπικότητα και η γενική νοητική ικανότητα έχουν ισχυρές, καθιερωμένες σχέσεις με την ατομική επίδοση (Hurtz & Donovan, 2000, Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999, Ree & Earles, 1992, Schmidt & Hunter, 1998).

Όπως λοιπόν προκύπτει από τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρ' όλη την πληθώρα των εννοιολογικών μοντέλων και των ερευνών σχετικά με τη ΣΝ, παραμένει ακόμη αδιευκρίνιστος ο ρόλος της ΣΝ στην ακαδημαϊκή και σχολική επίδοση των ατόμων.

### 3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ

#### 3.1 Ιστορική αναδρομή στη Διαχείριση του Χρόνου

«Ο χρόνος είναι η ψυχή του κόσμου»

Πνθαγόρας

Το ενδιαφέρον για τη διαχείριση του χρόνου δεν είναι πρόσφατο. Το πρόβλημα του πώς να διαχειρίζεται κανείς το χρόνο του συζητήθηκε ήδη στις δεκαετίες του 1950 και 1960 και αρκετοί συγγραφείς πρότειναν μεθόδους για την αντιμετώπιση θεμάτων σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου στην εργασία (*Drucker, 1967, Lakein, 1973, Mackenzie, 1972, McCay, 1959*).

Οι περισσότεροι πρότειναν απλές λύσεις, όπως η καταγραφή εργασιών (οι λεγόμενες “to do list”), προκειμένου να αυξηθεί η απόδοση στην εργασία. Παράλληλα, ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. *Drucker, 1967*) διαπίστωσαν ότι ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων και καθηκόντων ενός ατόμου δεν οδηγεί πάντα στην ολοκλήρωση των προγραμματισμένων εργασιών, ιδιαίτερα όταν η πίεση του χρόνου είναι υψηλή.

Ο *McCay(1959)* ανέπτυξε μια ιδέα για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαχείρισης του χρόνου, το οποίο εξακολουθεί να χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα. Κρίσιμα στοιχεία του προγράμματος αυτού ήταν:

- ✓ η αναγνώριση και προ-εκτίμηση των χρονοβόρων δραστηριοτήτων,
- ✓ η αλλαγή του τρόπου που διανέμεται ο χρόνος ανάμεσα στις εργασίες,
- ✓ η αύξηση της αποτελεσματικότητας της εργάσιμης ημέρας, μέσω εκπαίδευσης του προσωπικού σχετικά με τον καθημερινό προγραμματισμό, τον καθορισμό προτεραιοτήτων και τον τρόπο χειρισμού των μη αναμενόμενων εργασιών.

Πολλά βιβλία και άρθρα γράφτηκαν για να μεταφέρουν ανάλογες ιδέες στη διοίκηση επιχειρήσεων, υποσχόμενα μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εργασία σε λιγότερο χρόνο (π.χ. *Blanchard and Johnson, 1982*).

Με τα χρόνια, το επίκεντρο των δημοσιεύσεων σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου και την κατάρτιση του προσωπικού, μετατοπίστηκε από τους διευθυντές των επιχειρήσεων σε ένα ευρύτερο κοινό εργαζομένων.

Παρ' όλη την προσοχή που έχει δοθεί στη διαχείριση του χρόνου, η έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην αποτελεσματική χρήση και διαχείριση του χρόνου είναι περιορισμένη. Σύμφωνα με τους *Claessens, Eerde και Rutte (2007)*, πριν το 1982 δεν είχαν δημοσιευτεί εμπειρικές μελέτες, κάτι το οποίο σημαίνει ότι η σχετική βιβλιογραφία για τη διαχείριση χρόνου περιλάμβανε ως τότε μόνο θεωρία και καθόλου εμπειρικές μελέτες, ενώ και οι υφιστάμενες μέχρι σήμερα έρευνες πάσχουν από μια σειρά προβλημάτων. Οι ίδιοι μελετητές αναφέρουν ότι οι τρεις μεγάλοι περιορισμοί στις έρευνες σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου είναι:

- Πρώτον, πολλά εργαλεία μέτρησης της διαχείρισης του χρόνου έχουν περιορισμένες ενδείξεις εγκυρότητας.
- Δεύτερον, πολλές μελέτες βασίζονται αποκλειστικά σε μία αξιολόγηση αυτοαναφοράς, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη γενίκευση και τη σταθερότητα στο χρόνο της κλίμακας αξιολόγησης.
- Τρίτον, ο πληθυσμός των μαθητών έχει σε μεγάλο βαθμό παραληφθεί από τις έρευνες.

Πραγματικά, στην βιβλιογραφική ανασκόπησή τους οι *Claessens et al. (2007)* διαπίστωσαν ότι οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται σε ενήλικα δείγματα στο χώρο εργασίας (π.χ. εκπαιδευτικούς, μηχανικούς) ή σε φοιτητές αλλά όχι σε μαθητές. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εντόπισαν τους εξής τρεις τύπους ομάδων έρευνας:

- Εργαζόμενους διαφόρων οργανισμών.
- Φοιτητές τμημάτων ψυχολογίας.
- Εργαζόμενους με διπλό φόρτο εργασίας, όπως για παράδειγμα εργαζόμενους πλήρους απασχόλησης που σπουδάζουν ταυτόχρονα ή εργαζόμενους πλήρους απασχόλησης που έχουν συγχρόνως και οικογένεια.

### 3.2 Ορισμοί της Διαχείρισης Χρόνου

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μελέτη των *Claessens, Eerde και Rutte (2007)* δεν υπάρχει συμφωνία στους ορισμούς που δόθηκαν κατά καιρούς για τη ΔΧ στις διάφορες έρευνες. Οι περισσότεροι συγγραφείς αναφέρονται στον *Lakein (1973)*, ο οποίος πρότεινε η έννοια της διαχείρισης χρόνου να περιλαμβάνει :

- ✓ τη διαδικασία προσδιορισμού των αναγκών,
- ✓ τη θέσπιση στόχων για την επίτευξη αυτών των αναγκών και
- ✓ την ιεράρχηση και προγραμματισμό των εργασιών που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Παρόλα αυτά, πάρα πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί και από άλλους ερευνητές. Έτσι, κάποιοι αναφέρονται στη ΔΧ ως:

- ✓ τεχνικές για τη διαχείριση του χρόνου (*Jex and Elacqua, 1999, Davis, 2000, Macan, 1994, 1996, Macan et al., 1990, Mudrack, 1997*)
- ✓ τεχνική αποτελεσματικής αξιοποίησης του χρόνου κυρίως από την πλευρά της ύπαρξης αρκετού διαθέσιμου χρόνου για την εκπλήρωση πολλών υποχρεώσεων (*Orpen, 1994, Slaven and Totterdell, 1993, Woolfolk and Woolfolk, 1986*)
- ✓ προγραμματισμό και κατανομή του χρόνου (*Burt and Kemp, 1994, Francis-Smythe and Robertson, 1999*)
- ✓ το βαθμό που τα άτομα αντιλαμβάνονται την σκόπιμη και δομημένη κατανομή του χρόνου τους (*Bond and Feather, 1988, Strongman and Burt, 2000, Sabelis, 2001, Vodanovich and Seib, 1997*)
- ✓ τεχνική για να αυξηθεί ο διαθέσιμος χρόνος για την άσκηση περισσότερων δραστηριοτήτων (*King et al., 1986*)
- ✓ πρακτικές που αποσκοπούν να μεγιστοποιήσουν την πνευματική παραγωγικότητα (*Britton και Tesser, 1991*)
- ✓ τον τρόπο παρακολούθησης και ελέγχου του χρόνου (*Eilam and Aharon, 2003*)
- ✓ τη χρήση διαδικασιών που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθάνε το άτομο στην επίτευξη των στόχων του (*Hall και Hursch, 1982*)

- ✓ τρόποι για να αξιολογηθεί η σχετική σημασία των δραστηριοτήτων μέσω της ανάπτυξης ενός σχεδίου προτεραιοτήτων (*Kaufman-Scarborough και Lindquist, 1999*)
- ✓ συμπεριφορές που θεωρούνται ότι αυξάνουν την παραγωγικότητα και μειώνουν το άγγος (*Lay και Schouwenburg, 1993*)

Τέλος κάποιοι άλλοι ερευνητές, όπως οι *Barling et al (1996)*, *Simons και Galotti (1992)* και *Trueman και Hartley (1996)* δεν έχουν δώσει κανένα ορισμό για τη διαχείριση χρόνου.

Οι *Claessens et al. (2007)*, έχοντας κάνει ανασκόπηση όλων των προηγούμενων ερευνών, έδωσαν το δικό τους ορισμό για τη διαχείριση του χρόνου: πρόκειται για «συμπεριφορές που αποσκοπούν στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο στόχο» (goal-directed activities). Ο ορισμός αυτός τονίζει ότι η χρήση του χρόνου δεν είναι αυτοσκοπός. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων, όπως η εκτέλεση ενός έργου ή μιας ακαδημαϊκής εργασίας, η οποία πραγματοποιείται κατά τρόπο που να συνεπάγεται αποτελεσματική χρήση του χρόνου. Αναλυτικότερα αυτές οι συμπεριφορές είναι:

- ✓ Συμπεριφορές αξιολόγησης του χρόνου, οι οποίες στοχεύουν στη γνώση του εδώ και τώρα, ή του παρελθόντος του παρόντος και του μέλλοντος (*Kaufman et al., 1991*) και στην αυτογνωσία της χρήσης του χρόνου από το άτομο (στάσεις, προδιαθέσεις, π.χ. *Wratcher και Jones, 1988*), το οποίο βοηθάει τα άτομα να αποδεχθούν τα καθήκοντα και τις ευθύνες που ταιριάζουν στο όριο των δυνατοτήτων τους.
- ✓ Συμπεριφορές προγραμματισμού όπως ο καθορισμός στόχων, ο προγραμματισμός εργασιών, ο καθορισμός προτεραιοτήτων, η δημιουργία λίστας εργασιών και η ομαδοποίηση καθηκόντων, με στόχο την αποτελεσματικότητα (π.χ. *Britton και Tesser 1991, Macan, 1994, 1996*).
- ✓ Συμπεριφορές παρακολούθησης που στοχεύουν στην παρατήρηση του τρόπου διαχείρισης του χρόνου κατά την εκτέλεση ορισμένων εργασιών και καθηκόντων. Η ανατροφοδότηση που δημιουργείται μειώνει τις επιδράσεις από περισπάσεις και διακοπές (interruptions) από άλλα άτομα (*Fox και Dwyer 1996, Zijlstra et al., 1999*).

Οι διάφοροι ορισμοί όλοι συγκλίνουν στο ίδιο βασικό στοιχείο: Η ολοκλήρωση των εργασιών μέσα σε ένα αναμενόμενο χρονικό πλαίσιο, διατηρώντας παράλληλα την ποιότητα του αποτελέσματος, μέσω μηχανισμών όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η ιεράρχηση.

Ο όρος «διαχείριση του χρόνου» στην πραγματικότητα είναι παραπλανητικός. Για να κυριολεκτήσουμε, ο χρόνος δεν μπορεί να διαχειρίζεται, γιατί είναι ένας μη-ελέγχιμος παράγοντας. Μόνο ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται το χρόνο του μπορεί να αλλάξει. Συνεπώς η διαχείριση του χρόνου μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος παρακολούθησης και ελέγχου του χρόνου (*Eilam and Aharon, 2003*). Οι *Bond και Feather (1988)* χρησιμοποίησαν τον όρο «δομή του χρόνου» (time structure) ως εναλλακτική του όρου «διαχείριση χρόνου» (time management).

Υπό αυτή την έννοια, θα ήταν πιο σωστό να μιλάμε όχι για διαχείριση του χρόνου, αλλά για αυτο-διαχείριση της απόδοσης πολλαπλών εργασιών εντός ορισμένου χρόνου (*Claessens, 2007*). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία, ο όρος αυτο-διαχείριση έχει διαφορετική σημασία. Αναφέρεται στην παρακολούθηση και ρύθμιση του εαυτού, χωρίς καμία ειδική αναφορά σε τεχνικές για την παρακολούθηση της χρήσης του χρόνου. Ως εκ τούτου, εμείς θα τηρήσουμε τη χρήση του όρου «Διαχείριση Χρόνου» ( $\Delta X$ ) στο παρόν έγγραφο.

### 3.3 Εργαλεία Μέτρησης της Διαχείρισης Χρόνου

Οι *Claessens et al.* (2007), σε βιβλιογραφική ανασκόπηση των εμπειρικών μελετών, αναφέρουν ότι στις περισσότερες μελέτες έχουν χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ενώ σε μερικές μόνο μελέτες χρησιμοποιήθηκαν ημερολόγια καταγραφής δραστηριοτήτων και πειράματα. Συνολικά, δέκα διαφορετικά είδη ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς έχουν χρησιμοποιηθεί για να μετρήσουν τις συμπεριφορές ΔΧ, αλλά τρεις τύποι χρησιμοποιούνται πιο συχνά. Τα ερωτηματολόγια αυτά είναι:

- (1) Η κλίμακα μέτρησης συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (Time Management Behaviour Scale, TMBS, *Macan et al.*, 1990)
- (2) Το ερωτηματολόγιο δομής του χρόνου (Time Structure Questionnaire, TSQ, *Bond and Feather*, 1988)
- (3) Το ερωτηματολόγιο διαχείρισης του χρόνου (Time Management Questionnaire, TMQ, *Britton and Tesser*, 1991)

#### 3.3.1 Η κλίμακα μέτρησης συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (TMBS)

Η κλίμακα μέτρησης συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (Time Management Behaviour Scale TMBS) δημιουργήθηκε από τους *Macan et al.* (1990) και βασίστηκε σε μια λίστα από δημοφιλείς θεωρίες σχετικά με τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου, οι οποίες εξετάστηκαν με παραγοντική ανάλυση. Συμπεριφορές όπως η κατάτμηση των εργασιών, η αναθεώρηση στόχων, ο καθορισμός προθεσμιών, η οργάνωση και ο καθορισμός των προτεραιοτήτων μετράται με το TMBS. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 76 προτάσεις και οργανώνεται κάτω από τέσσερις παράγοντες:

- *Καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων* (Setting goals and priorities): καθορισμός των στόχων που το άτομο θέλει ή χρειάζεται να ολοκληρώσει και την ιεράρχηση των διαφόρων εργασιών για την επίτευξη των στόχων αυτών.
- *Μέθοδοι προγραμματισμού και σχεδιασμού* (mechanisms of time management): αναφέρεται στις συμπεριφορές που συνήθως συνδέονται με τη διαχείριση του

χρόνου, όπως είναι η δημιουργία λίστας καθηκόντων (“to-do lists”) και ο προγραμματισμός.

- *Προτίμηση για οργάνωση* (preference for organization) : προτίμηση για ένα συστηματικό τρόπο εργασίας (π.χ. τακτοποιημένο γραφείο)
- *Ελεγχος του χρόνου* (control of time) : ο βαθμός στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που δαπανάται ο χρόνος του.

Προηγούμενη έρευνα είχε δείξει ότι η διαχείριση του χρόνου είναι μια πολυδιάστατη έννοια και τα αποτελέσματα των Macan *et al.* (1990) συμφωνούν με το συμπέρασμα αυτό (Britton & Tesser, 1991, Wella, 1993).

Σε μια νέα της μελέτη η Macan το 1994, υποστήριξε ότι η αντίληψη ελέγχου του χρόνου ήταν αποτέλεσμα των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και συνεπώς δεν πρέπει να θεωρείται ως ανεξάρτητο μέρος της κλίμακας TMBS.

Οι Adams και Jex (1997) εξέτασαν τη δομή του TMBS χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και κατέληξαν σε ανάλογα συμπεράσματα που υποστηρίζουν τη δομή των τριών παραγόντων, αν και συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους μόνο 28 από τις 33 αρχικές προτάσεις του ερωτηματολογίου. Οι Shahani *et al.* (1993) διερεύνησαν την εγκυρότητα του TMBS, εξετάζοντας τις σχέσεις με τρεις άλλες κλίμακες (ανάμεσα σε αυτές και το TSQ). Βρήκαν ότι οι παράγοντες του TMBS παρουσίαζαν υψηλή συσχέτιση με τις τρεις άλλες κλίμακες και συμπέραναν ότι το TMBS παρέχει συγκλίνουσα εγκυρότητα. Υποστήριξαν επίσης ότι το TMBS είναι η πιο αξιόπιστη τεχνικά κλίμακα για τη μέτρηση των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου.

Τα επίπεδα αξιοπιστίας για την κλίμακα TMBS εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διάφορων ερευνών (Davis, 2000). Οι περισσότερες έρευνες παρουσίασαν συντελεστές αξιοπιστίας alpha που κυμαίνονταν από 0.50 ως 0.90 (Adams και Jex, 1999, Davis, 2000, Francis-Smythe και Robertson, 1999, Macan *et al.*, 1990, Macan, 1994, Mudrack, 1997, Shahani *et al.*, 1993). Οι χαμηλότεροι δείκτες αξιοπιστίας βρέθηκαν για την κλίμακα προτίμησης στην οργάνωση (0,50, 0,60, 0,68, 0,70 και 0,83 αντίστοιχα).

### **3.3.2 Το ερωτηματολόγιο Δομής του Χρόνου (TSQ)**

Το ερωτηματολόγιο δομής του χρόνου (Time Structure Questionnaire, TSQ) κατασκευάστηκε από τους *Bond και Feather* (1988) και αποτελείται από στοιχεία που αφορούν το βαθμό στον οποίο ο χρόνος χρησιμοποιείται με δομημένο και σκόπιμο τρόπο. Παραγοντική ανάλυση επί των προτάσεων του TSQ αποκάλυψε πέντε παράγοντες: αίσθηση του σκοπού, δομημένη καθημερινότητα, προσανατολισμό στο παρόν, αποτελεσματική οργάνωση και επιμονή. Οι *Bond και Feather* (1988) υποστήριξαν ότι το TSQ πληροί τα συνηθισμένα ψυχομετρικά κριτήρια τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο σε άλλες έρευνες. Αν και η εσωτερική συνοχή της συνολικής βαθμολογίας TSQ, στα τρία δείγματα που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές, ανήλθε σε 0,88, 0,92, και 0,91 αντίστοιχα, η εσωτερική συνοχή για τις υποκλίμακες ΔΧ κυμάνθηκε από 0,55 έως 0,75. Οκτώ άλλες μελέτες, που περιελάμβαναν το TSQ, βρήκαν εσωτερική αξιοπιστία που κυμαίνεται από 0,66 έως 0,75.

### **3.3.3 Το ερωτηματολόγιο Διαχείρισης του Χρόνου (TMQ)**

Το ερωτηματολόγιο διαχείρισης του χρόνου (Time Management Questionnaire, TMQ) κατασκευάστηκε από τους *Britton και Tesser* (1991) και περιελάμβανε στοιχεία σχετικά με τη στάση προς τη διαχείριση του χρόνου (π.χ. «αισθάνεστε ότι είστε υπεύθυνος για το δικό σας χρόνο, σε γενικές γραμμές;») και τον προγραμματισμό της κατανομής του χρόνου. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις παράγοντες: βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός, μακροπρόθεσμος προγραμματισμός και συμπεριφορές χρόνου, οι οποίοι όλοι μαζί ήταν υπεύθυνοι για το 36 τοις εκατό της διακύμανσης. Οι *Williams et al.* (1995) σε έρευνά τους χρησιμοποίησαν και τις τρεις αυτές κλίμακες, αλλά δεν έδωσαν στοιχεία για την εσωτερική συνοχή ή άλλες ψυχομετρικές πληροφορίες του ερωτηματολογίου. Οι *Barling et al.* (1996) χρησιμοποίησαν συντομευμένες μορφές των δύο υποκλιμάκων (βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό) και εφάρμοσαν επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Βρήκαν ότι οι δύο παράγοντες περιέγραφαν επαρκώς τα δεδομένα τους, δίνοντας συντελεστές εσωτερικής συνοχής alpha 0,85 και 0,73, αντίστοιχα. Οι *Trueman και Hartley* (1996) χρησιμοποίησαν 14 προτάσεις από τις 18 του πρωτότυπου TMQ και βρήκαν δύο υποκλίμακες, τον καθημερινό προγραμματισμό (Daily planning) και την εμπιστοσύνη στην ικανότητα

μακροπρόθεσμου προγραμματισμού (confidence in long range planning) με συντελεστές alpha 0,85 και 0,71 αντίστοιχα.

### 3.3.4 Σύγκριση και κριτική

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των κλιμάκων διαχείρισης χρόνου είναι ότι όλες περιλαμβάνουν στοιχεία που αναφέρονται σε συμπεριφορές προγραμματισμού.

- Η κλίμακα TMBS περιλαμβάνει την υποκλίμακα «καθορισμό στόχων και προτεραιοτήτων»
- Η TSQ των παράγοντα «δομημένη καθημερινότητα»
- Η κλίμακα TMQ τις υποκλίμακες «βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό»

Όλες οι παραπάνω υποκλίμακες αναφέρονται στο σχεδιασμό καθηκόντων και δραστηριοτήτων. Άλλα μέτρα διαχείρισης του χρόνου επίσης περιλαμβάνουν στοιχεία που αναφέρονται σε συμπεριφορές προγραμματισμού, όπως ετήσιες και καθημερινές αναφορές προγραμματισμού (*Eilam και Aharon, 2003*), χρησιμοποίηση αρχείου καταγραφής δραστηριοτήτων (*Hall και Hursch, 1982*) και καθορισμό στόχων και προτεραιοτήτων, προγραμματισμό, οργάνωση και σχεδιασμό (*Lang, 1992*).

Ο *Mudrack (1997)* συνέκρινε ψυχομετρικά τα ερωτηματολόγια TMBS και TSQ και πρότεινε τη χρήση συντομευμένων εκδόσεων και για τις δύο κλίμακες. Στόχος του ήταν να διαπιστώσει εάν οι παράγοντες των TSQ και TMBS μπορούν να επαναληφθούν με ορθότητα και αν είναι αποδεκτή η χρήση μικρότερης κλίμακας. Ο συντελεστής alpha και στα δύο ερωτηματολόγια ήταν ίσος ή μεγαλύτερος από 0,7 με μικρές διαφορές μεταξύ της αρχικής και της συντομευμένης μορφής. Με βάση αυτά τα ευρήματα ο *Mudrack (1997)* πρότεινε τη χρήση 20 στοιχείων (αντί για τα 26 στοιχεία του πρωτότυπου) για το TSQ και 26 στοιχείων (αντί για τα 46 στοιχεία του πρωτότυπου) για το TMBS.

Όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα, τα υφιστάμενα μέτρα διαχείρισης του χρόνου μπορούν σαφώς να βελτιωθούν. Μέχρι στιγμής, μεγαλύτερη υποστήριξη βρέθηκε για την κλίμακα TMBS (*Macan, 1994*) ως ένα ψυχομετρικά λογικό μέτρο για τη μελέτη της συμπεριφοράς διαχείρισης του χρόνου. Ωστόσο, δεν είναι μια ιδανική κλίμακα, λόγω της διακύμανσης των εσωτερικών τιμών συνοχής και

των ασυνεπειών σε συμπεράσματα που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων (*Claessens et al., 2007*).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι κλίμακες αυτές εμφανίζουν αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες, έχουν επικριθεί ως υπερβολικά χρονοβόρες, το οποίο μπορεί να είναι προβληματικό ιδιαίτερα κατά την εφαρμογή σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες (*Macan, 1994*, *Macan et al, 1990*). Επιπλέον, τα στοιχεία που περιλαμβάνουν, συχνά δεν μπορούν να μεταφερθούν σε νεότερες ηλικιακές ομάδες (π.χ., στοιχεία που αναφέρονται ειδικά στην εργασία ή είναι σημασιολογικά περίπλοκα).

Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη μιας σύντομης κλίμακας για τη μέτρηση της διαχείρισης του χρόνου, κατάλληλη για τους εφήβους, μπορεί να είναι μια σημαντική πρόοδος στον τομέα αυτό.

### 3.3.5 Κλίμακες διαχείρισης χρόνου για εφήβους

Όπως ήδη αναφέραμε, οι έρευνες διαχείρισης χρόνου με προσανατολισμό στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες και στους εφήβους είναι περιορισμένη. Έτσι, μέχρι σήμερα δεν έχει αναπτυχθεί κάποια κλίμακα διαχείρισης χρόνου κατάλληλη για εφήβους, η οποία να έχει ευρεία αποδοχή.

Σε έρευνα σε 116 εφήβους μαθητές ηλικίας 12 ως 15 ετών στον Καναδά, (*Oshar, 1997*) χρησιμοποιήθηκε μια μορφή της κλίμακας TMBS με στοιχεία κατάλληλα διαμορφωμένα για εφήβους. Ο ερευνητής δεν έδωσε όμως δεδομένα που να αφορούν την παραγοντική δομή ή την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Οι *Liu, Rijmen, MacCann και Roberts (2009)*, ανέπτυξαν μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης της διαχείρισης του χρόνου σε εφήβους. Χρησιμοποίησαν 32 στοιχεία από προϋπάρχουσες κλίμακες διαχείρισης χρόνου για ενηλίκους, προσαρμόζοντάς τα για χρήση σε εφήβους. Τα στοιχεία αυτά κάλυπταν τέσσερις τομείς, με 8 στοιχεία σε κάθε τομέα: προγραμματισμό (π.χ. αλλάζω τα σχέδια μου συνέχεια), τήρηση προθεσμιών (π.χ. ολοκληρώνω το διάβασμα στο σπίτι εγκαίρως), αποτελεσματική οργάνωση (π.χ. τακτοποιώ το δωμάτιό μου πριν φύγω για το σχολείο) και μηχανισμούς διαχείρισης του χρόνου (π.χ. μου αρέσει να φτιάχνω λίστες με τα καθήκοντα και τις εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσω). Ένα δείγμα 814 μαθητών

Γυμνασίου από πέντε Πολιτείες των ΗΠΑ ολοκλήρωσαν αυτό το αξιολογικό εργαλείο, εκ των οποίων οι 340 επανελέγχθηκαν έξι μήνες αργότερα.

Δεκατέσσερις από τις τριάντα δύο αρχικές προτάσεις της κλίμακας -με χαμηλές ή αρνητικές φορτίσεις- αφαιρέθηκαν από την ανάλυση. Η διερευνητική και η επικυρωτική ανάλυση για τα εναπομείναντα 18 στοιχεία πρότεινε δύο παράγοντες, την *τήρηση προθεσμιών* και τον *προγραμματισμό* (με καθένα να περιλαμβάνει 9 προτάσεις), οι οποίοι φάνηκαν να εξηγούν επαρκώς (28,8%) τις διαφορές στη διαχείριση του χρόνου για αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach  $\alpha$ ) στο σύνολο των στοιχείων ήταν 0,81 ενώ για κάθε υποκλίμακα χωριστά βρέθηκε ίσος με 0,76, υποδεικνύοντας μια αποδεκτή εσωτερική συνοχή σε επίπεδο ερωτηματολογίου και υποκλιμάκων.

Ελλείψει κάποιου κοινά αποδεκτού μέτρου για τη διαχείριση του χρόνου σε εφήβους, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της διαχείρισης χρόνου, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία από το TMBS και την κλίμακα των Liu *et al.* (2009), κατάλληλα διαμορφωμένα για εφήβους και για τα ελληνικά δεδομένα. Στοιχεία που αφορούν την παραγοντική ανάλυση και την ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αυτού, δίνονται σε επόμενο κεφάλαιο.

### 3.4 Διεθνείς έρευνες για τη διαχείριση χρόνου σε νέους και εφήβους

#### 3.4.1 Συμπεριφορές Διαχείρισης Χρόνου και ακαδημαϊκή/σχολική επίδοση

Οι Allen και Hinrichsen (1972) ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ συμπεριφορών μελέτης, άγχους εξετάσεων και μέσο όρο βαθμολογίας (GPA) 122 προπτυχιακών φοιτητών σε μια πανεπιστημιακή τάξη μαθημάτων ψυχολογίας. Οι σπουδαστές κλήθηκαν να καταγράψουν τις συμπεριφορές μελέτης καθ' όλη τη διάρκεια ενός εξαμήνου. Κάθε σπουδαστής κατέγραψε το χρόνο συνεχούς μελέτης για κάθε μάθημα, τον αριθμό των περιπτώσεων που διακόπηκε η μελέτη, το χρόνο που διήρκεσε η διακοπή και τις στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι αυτοαναφορές των συμπεριφορών μελέτης ήταν ικανός παράγοντας πρόβλεψης της γενικής βαθμολογίας, ενώ αρνητική σχέση βρέθηκε μεταξύ

του αριθμού διακοπών και της γενικής βαθμολογίας. Όπως αναφέρεται από τους Curley, Estrin, Thomas και Rohwer (1987), τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δείχνουν ότι ο τρόπος αξιοποίησης του χρόνου μελέτης είναι σημαντικότερος από το πόσος χρόνος δαπανάται στη μελέτη.

Οι Tollefeon, Tracy, Johnsen και Chatman (1986) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της ικανότητας καθορισμού στόχων και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Το δείγμα τους ήταν οκτώ έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, επτά αγόρια και ένα κορίτσι. Οι ερευνητές στη μελέτη αυτή κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος που δαπανάται στη διδασκαλία στρατηγικών για τον καθορισμό και την υλοποίηση στόχων, αυξάνει το ποσοστό ολοκλήρωσης των εργασιών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους δίνει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να προγραμματίζουν και να σχεδιάζουν το χρόνο τους. Η μελέτη επίσης διαπίστωσε ότι οι δεξιότητες προγραμματισμού δεν αναπτύσσονται τυχαία κατά τη διάρκεια της τυπικής διδασκαλίας. Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται σε ανάλογες στρατηγικές διαχείρισης χρόνου, όπως το πώς να σχεδιάζουν και πώς να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους.

Οι Macan, Shahani, Dipboye και Phillips (1990) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αυτό-αναφερόμενων συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις φοιτητών, όπως αντανακλώνται από το μέσο όρο βαθμολογίας τους (GPA). Η υπόθεση ήταν ότι θα υπήρχε μια θετική σχέση μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου των φοιτητών και των επιδόσεών τους, καθώς και μεταξύ της διαχείρισης χρόνου και την ικανοποίηση των φοιτητών από την εργασία και τη ζωή. Είχε επίσης προβλεφθεί μια αρνητική σχέση μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και του άγχους που βίωναν οι φοιτητές. Το δείγμα περιελάμβανε 288 φοιτητές. Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 24,77 έτη, με τις ηλικίες να κυμαίνονται από 16 έως 44 ετών. Η πλειοψηφία των φοιτητών ήταν λευκοί, άγαμοι και γυναίκες. Για τους σκοπούς της έρευνάς τους ανέπτυξαν την κλίμακα μέτρησης συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (Time Management Behaviour Scale TMBS). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 76 προτάσεις και οργανώνεται κάτω από τέσσερις παράγοντες: καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων, μέθοδοι προγραμματισμού και σχεδιασμού, προτίμηση για οργάνωση και έλεγχος του χρόνου.

Σχετικά χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας στη διαχείριση χρόνου και το μέσο όρο βαθμολογίας GPA ( $r=0,32$ ), μεταξύ του σχεδιασμού και προγραμματισμού και GPA ( $r=0,20$ ) και μεταξύ καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων και GPA ( $r=0,10$ ). Τα άτομα που

χρησιμοποίησαν στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου ήταν πιο σαφή σχετικά με τους ρόλους τους και ανέφεραν καλύτερη απόδοση και χαμηλότερα επίπεδα στρες.

Οι *Britton* και *Tesser* (1991) σε έρευνα τους έκαναν την υπόθεση ότι συγκεκριμένες στρατηγικές διαχείρισης χρόνου θα μπορούσαν να προβλέψουν τον μέσο όρο βαθμολογίας των φοιτητών. Στόχος τους ήταν να μελετήσουν τα αποτελέσματα των στρατηγικών διαχείρισης χρόνου, όχι για μια μικρή περίοδο όπως έκαναν κάποιοι άλλοι ερευνητές, αλλά για ολόκληρη την περίοδο φοίτησης σε ένα πανεπιστήμιο. Ογδόντα οκτώ άτομα από το Πανεπιστήμιο του Windsor συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη διαχείριση χρόνου. Το ερωτηματολόγιο (TMQ) αποτελείτο από 35 στοιχεία αξιολόγησης συμπεριφορών σχετικά με τη διαχείριση χρόνου και χρησιμοποιούσε μια πενταβάθμια κλίμακα με τις απαντήσεις: πάντα, συχνά, μερικές φορές, σπάνια και ποτέ. Οι ερωτήσεις εξέταζαν παράγοντες όπως ο καθορισμός και η τήρηση των προτεραιοτήτων, η εποικοδομητική χρήση του χρόνου και η αίσθηση ότι κάποιος «έχει έλεγχο» του χρόνου του. Τα στοιχεία αξιολόγησης του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού περιελάμβαναν ερωτήσεις όπως αν καταρτίζονται λίστες καθημερινών καθηκόντων, αν καταγράφονται οι προσωπικοί στόχοι κάθε μέρα, ή αν προγραμματίζονται οι δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ημέρας.

Ο βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τη βαθμολογία ( $r=0,29$ ). Η σιγουριά στις αποφάσεις σχετικά με το χρόνο βρέθηκε επίσης να συσχετίζεται θετικά και σημαντικά με το GPA ( $r=0,32$ ). Αυτό που προέκυψε ήταν ότι οι αυτοαναφορές σχετικά με τη διαχείριση χρόνου συσχετίζονταν έντονα με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ο βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός και η σιγουριά στις αποφάσεις διαχείρισης χρόνου ήταν ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Μαζί, αυτοί οι δύο παράγοντες ήταν ισχυρότεροι παράγοντες πρόβλεψης ( $r=0,61$ ) της ακαδημαϊκής επίδοσης (GPA) από την λογικο-μαθηματική ικανότητα (MAB,  $r=0,36$ ).

Σε μια άλλη μελέτη (*Liu, Rijmen, MacCann & Roberts*, 2009), αναπτύχθηκε μια κλίμακα αυτό-αξιολόγησης της διαχείρισης του χρόνου σε εφήβους. Ένα δείγμα 814 μαθητών Γυμνασίου από πέντε Πολιτείες των ΗΠΑ ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο αυτό, εκ των οποίων οι 340 επανελέγχθηκαν έξι μήνες αργότερα. Η διερευνητική και η επικυρωτική ανάλυση πρότεινε δύο παράγοντες (την τήρηση προθεσμιών και τον προγραμματισμό) που εξηγούν επαρκώς τις διαφορές στη διαχείριση του χρόνου για

αυτήν την ηλικιακή ομάδα. Η έρευνα επιβεβαίωσε τη στενή σχέση μεταξύ των παραγόντων της διαχείρισης του χρόνου και της ευσυνειδησίας που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες έρευνες με δείγματα φοιτητών και εργαζομένων (*Pulford & Sohal, 2006*, *William & Johnson, 2005*). Η *Ευσυνειδησία* βρέθηκε να σχετίζεται ισχυρά με τον προγραμματισμό και πολύ ισχυρά με την τήρηση προθεσμιών. Επίσης και οι δύο παράγοντες διαχείρισης του χρόνου βρέθηκαν να συσχετίζονται με τους σχολικούς βαθμούς των μαθητών σε δύο εξάμηνα. Αυτή η συσχέτιση φάνηκε να είναι ακόμα πιο έντονη με τους βαθμούς που έλαβαν οι μαθητές έξι μήνες αργότερα, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι δεξιότητες διαχείρισης χρόνου μπορεί να έχουν ένα μόνιμο υποστηρικτικό ρόλο στους βαθμούς των μαθητών.

### **3.4.2 Χρόνος μελέτης και σχολική επίδοση**

Ο *Keith* (1982) συνέκρινε το χρόνο διαβάσματος στο σπίτι με τους βαθμούς 364 μαθητών Λυκείου. Διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος μελέτης συνέβαλε σημαντικά στους βαθμούς των μαθητών. Ο χρόνος μελέτης βρέθηκε να είναι ένας σοβαρός παράγοντας στον καθορισμό της βαθμολογίας του σχολείου, ακόμα και όταν επιδράσεις που προέρχονται από τη φυλή, το οικογενειακό υπόβαθρο, τις ικανότητες και την ύπαρξη προγράμματος στη μελέτη, αφαιρέθηκαν από την εξίσωση.

Μια μελέτη από τους *Delucchi, Rohwer και Thornas* (1987) εστίασε στην ποσότητα αλλά και στη δομή του χρόνου μελέτης των μαθητών, σε σχέση με τους βαθμούς τους. Φοιτητές από δύο Πανεπιστήμια και μαθητές από τέσσερα Λύκεια και τρία Γυμνάσια, ολοκλήρωσαν δύο εκδόσεις της Έρευνας Μελέτης Δραστηριότητας (Study Activity Survey-SAS). Τα αποτελέσματα πρότειναν ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του δαπανηθέντος χρόνου μελέτης και του ακαδημαϊκού / σχολικού επιτεύγματος. Αντιθέτως, στους μαθητές Γυμνασίου, η αφηρημάδα και η απόσπαση προσοχής εντός της τάξης εμφάνισε αρνητική συσχέτιση με την επίδοση, ενώ η ολοκλήρωση γραπτών αναθέσεων και εργασιών συσχετίστηκε θετικά. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, έχουν υποστηριχθεί επίσης από τους *dvYdewalle, Swerts και de Corte* (1983), που θεώρησαν ότι κρίσιμος παράγοντας στην επιτυχία, μπορεί να είναι η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των σπουδαστών κατά τη διάρκεια της μελέτη τους, παρά ο χρόνος αυτός καθαυτός που δαπανούν.

Σε έρευνα των *Dickinson και O'Connell* (1990), εκατόν δέκα τρεις προπτυχιακοί σπουδαστές ψυχολογίας κλήθηκαν να καταγράψουν τους χρόνους μελέτης τους καθώς επίσης να ταξινομήσουν κάθε περίοδο μελέτης ως είτε ανάγνωση, είτε επανάληψη, είτε οργάνωση. Οι ερευνητές εντόπισαν μια ασθενή μόνο σχέση μεταξύ των βαθμολογιών στις εξετάσεις και του συνολικού χρόνου μελέτης. Αντιθέτως, ο χρόνος που δαπανήθηκε στην οργάνωση, στη σύνδεση νέων πληροφοριών με ήδη υπάρχουσες γνώσεις και την ενσωμάτωση των προφορικών στις γραπτές σημειώσεις, απεδείχθη ότι επηρεάζει σημαντικά τις βαθμολογίες στις εξετάσεις.

Ορισμένες μελέτες σε φοιτητές προσπάθησαν να εντοπίσουν το πως διαφοροποιούνται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν οι φοιτητές μελετούν περισσότερο.

- Μελέτη των *Pascarella και Terenzini* (1991) συσχέτισε το μέσο όρο βαθμολογίας των πρωτοετών φοιτητών με τις συνήθειες τους όσον αφορά στον τρόπο και το χρόνο μελέτης τους.
- Μια άλλη μελέτη των *Lahmers και Zulauf* (2000) έδειξε ότι με επιπλέον 40 ώρες διαβάσματος την εβδομάδα, ο μέσος όρος βαθμολογίας μεταβλήθηκε προς τα πάνω.
- Ακόμα πιο πρόσφατα, τα αποτελέσματα έρευνας των *Young, Klemz και Murrhy* (2003) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι με μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερο χρόνο για μελέτη, αυξάνεται η επίδοση και η μαθησιακή ικανότητα του φοιτητή.

Παρόλα αυτά άλλη έρευνα των *Ackerman και Gross* (2003) κατέληξε στο ότι οι φοιτητές με λιγότερο ελεύθερο χρόνο για μελέτη κατάφερναν να πετύχουν υψηλότερο μέσο όρο από εκείνους που είχαν άπλετο χρόνο για μελέτη.

Επίσης, παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνουν οι φοιτητές για διάβασμα στο σπίτι και στη μαθησιακή τους ικανότητα (*Schmidt, 1983*) καθώς και ότι ο τρόπος μελέτης δεν επηρεάζει το μέσο όρο της βαθμολογίας τους (*Mouw και Khanna, 1993*).

### 3.4.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης γραπτών εξετάσεων και σχολική επίδοση

Καθώς οι μαθητές προοδεύουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι βαθμολογίες στις επιμέρους εξετάσεις τους, αντανακλούν όλο και περισσότερο τη συνολική τους βαθμολογία. Η έρευνα έχει επισημάνει πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης των γραπτών

εξετάσεων (test-wiseness) έχουν σημαντική επίδραση στην απόδοση στις εξετάσεις (*Dreisback και Keogh, 1982, Rawl, 1984, Ritter & Idol-Maestas, 1986*).

Στην πειραματική έρευνα των *Ritter και Idol-Maestas* (1986), καταγράφηκαν οι βαθμολογίες μαθητών της έκτης τάξης δημοτικού σε ένα σταθμισμένο τεστ και οι μαθητές κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες, μία ελέγχου και μια πειραματική. Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε δωδεκαήμερη επιμόρφωση SCORER. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση αναφέρεται σε στρατηγικές διαχείρισης γραπτών εξετάσεων και αποτελεί ακρώνυμο των εξής: α. Οργανώστε το χρόνο σας (Schedule your time), β. Επισημάνετε λέξεις (Clue words), γ. Παραλείψτε δύσκολες ερωτήσεις (Omit difficult questions), δ. Διαβάστε προσεκτικά (Read carefully), ε. Εκτιμήστε τις απαντήσεις σας (Estimate your answer), ζ. Αναθεωρήστε την εργασίας σας (Review your work). Μετά τις αρχικές οδηγίες, δόθηκαν και στις δύο ομάδες κοινά τεστ θετικού και θεωρητικού περιεχομένου. Η πειραματική ομάδα απέδωσε σημαντικά καλύτερα από την ομάδα ελέγχου στο τεστ θεωρητικού περιεχομένου. Επίσης, όλα τα μέλη της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν σε σχέση με την απόδοσή τους σε προηγούμενα τεστ.

Οι *Crehan, Koehler και Slakter* (1974) έκαναν μια διαχρονική μελέτη σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης των γραπτών εξετάσεων. Επεσήμαναν σημαντικές βελτιώσεις στις στρατηγικές αυτές σε μαθητές όλων των βαθμίδων (εκτός από τους μαθητές Λυκείου). Τα αγόρια επίσης εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στις στρατηγικές αυτές από τα κορίτσια. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρέπει να δίνεται προσοχή στην καλλιέργεια των στρατηγικών αυτών στους μαθητές, ειδικά σε αυτούς που υστερούν στον τομέα αυτό.

Η έρευνα των *Lindner και Harris* (1992) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πολλοί μαθητές θα ωφελούνταν από μια εκπαίδευση σε στρατηγικές σχετικές με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, όπως ο καθορισμός στόχων, η διαχείριση του χρόνου και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των γραπτών εξετάσεων. Υποστήριξαν ότι η ακαδημαϊκή δυσκολία, μπορεί κατά ένα μεγάλο μέρος να εμφανίζεται σε μαθητές που δεν ξέρουν πώς να πάρουν τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Έτσι, η καθοδήγηση προς την αύξηση αυτών των μεταγνωστικών στρατηγικών καθίσταται, σύμφωνα με τους ερευνητές, σημαντική για τη μεγιστοποίηση της επιτυχίας των μαθητών.

### 3.5 Διαχείριση Χρόνου και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η διαχείριση χρόνου όπως αναφέραμε, σχετίζεται με δεξιότητες, εργαλεία και τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση του χρόνου κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων, εργασιών και στόχων. Παρ' όλη την πληθώρα των ερευνών σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου και τις επιπτώσεις της σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ζωής (π.χ. εργασία, εκπαίδευση), λείπει ακόμα το θεωρητικό υπόβαθρο που θα πλαισιώσει την εννοιολογική κατασκευή της διαχείρισης του χρόνου. Το ερώτημα "Πώς λειτουργεί η διαχείριση χρόνου και γιατί;" είναι ακόμα αναπάντητο (*Claessens et al., 2007*).

#### 3.5.1 Παράγοντες προδιάθεσης στη διαχείριση του χρόνου

Μόνο λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τις συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου που εμφανίζουν τα άτομα. Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενεργούν ως προδιαθεσικοί παράγοντες για τη διαχείριση του χρόνου (*Claessens et al., 2007*). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, περιορισμένες μελέτες επικεντρώθηκαν σε θέματα πιθανών επιδράσεων και προδιαθέσεων στη διαχείριση του χρόνου.

Στη μελέτη των Bond και Feather (1988) περιλαμβάνονται μερικές πιθανές μεταβλητές προδιάθεσης, όπως η νεύρωση και η εξωστρέφεια, που σχετίζονται με τη δομή ή τη διαχείριση του χρόνου. Οι ερευνητές αντοί διαπίστωσαν ότι η δομή του χρόνου (συνολική βαθμολογία στην κλίμακα TSQ) σχετίζόταν θετικά με την αυτοεκτίμηση και τη συμπεριφορά τύπου A και αρνητικά με τη νεύρωση και την ανομία (δηλ. τη γενικευμένη αίσθηση αποξένωσης του ατόμου από τους άλλους) (*Bond & Feather, 1988*).

Οι Shahani *et al.* (1993) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και την αίσθηση της συνοχής (coherence), μια κατασκευή που θεωρείται ότι μειώνει την εναισθησία στο άγχος. Μελέτησαν επίσης τη σταθερότητα των συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου κάτω από διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκού στρες. Υποστήριξαν ότι καθώς η διαχείριση του χρόνου βασίζεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι αναφερόμενες συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου θα πρέπει

να είναι αμετάβλητες κάτω από διαφορετικά επίπεδα στρες, το οποίο και επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της μελέτης τους.

Εν κατακλείδι, οι έρευνες υποστηρίζουν την θεωρία των προδιάθεσης στην εννοιολογική κατασκευή της διαχείρισης του χρόνου, καθώς οι παράγοντες των κλιμάκων TSQ, TMQ και TMBS, φαίνεται να σχετίζονται με διάφορες μεταβλητές προσωπικότητας, αλλά αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης στο μέλλον (*Claessens et al., 2007*).

Στα πλαίσια αυτά, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνδέσει τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

### 3.5.2 Η διαχείριση άγχους ως συνδετικός κρίκος μεταξύ ΣΝ και ΔΧ

#### 3.5.2.1 Διαχείριση Χρόνου και Διαχείριση Άγχους

Ένας από τους ορισμούς της διαχείρισης χρόνου αναφέρεται σε συμπεριφορές που θεωρούνται ότι αυξάνουν την παραγωγικότητα και μειώνουν το άγχος (*Lay & Schouwenburg, 1993*).

Όπως είναι γνωστό, η κακή οργάνωση χρόνου από μόνη της μπορεί να αποτελέσει σοβαρή πηγή άγχους και προβλημάτων.

Άλλωστε, διάφορες μελέτες επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου είναι ένας σημαντικός παράγοντας μείωσης του ακαδημαϊκού / σχολικού στρες.

Σε έρευνα των *Misra & McKean (2000)* μελετήθηκε η σχέση και οι παράγοντες πρόβλεψης του ακαδημαϊκού στρες 249 φοιτητών, σε συνάρτηση με τη διαχείριση χρόνου και την ικανοποίηση από δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους. Βρέθηκε ότι και οι τέσσερις παράγοντες διαχείρισης του χρόνου έχουν ισχυρή αρνητική συσχέτιση με το ακαδημαϊκό στρες και τις αντιδράσεις (ψυχικές και σωματικές) σε αυτό. Συγκεκριμένα, ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων και η προτίμηση για οργάνωση βρέθηκε ότι μειώνουν τις συμπεριφορικές αντιδράσεις ενώ αυξάνουν τις

γνωστικές αντιδράσεις στους διάφορους στρεσογόνους παράγοντες. Οι μηχανισμοί διαχείρισης του χρόνου (σχεδιασμός και προγραμματισμός) συσχετίστηκαν με γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Γενικά, το ακαδημαϊκό στρες που βιώνουν οι φοιτητές φάνηκε να είναι λιγότερο στους φοιτητές εκείνους που πιστεύουν ότι έχουν έλεγχο του χρόνου τους, ότι είναι ικανοί να θέτουν στόχους και να προγραμματίζουν και ότι είναι οργανωμένοι, με κάποιες διαφορές στις παρατηρήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Αντίστοιχα, και άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν την αρνητική συσχέτιση μεταξύ ικανοτήτων διαχείρισης χρόνου και αντιλαμβανόμενου άγχους.

Οι *Macan, Shahani, Dipboye και Phillips* (1990) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αυτό-αναφερόμενων συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και των ακαδημαϊκών επιδόσεων φοιτητών. Διαπίστωσαν ότι αφενός υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου των μαθητών και των επιδόσεών τους, καθώς και μεταξύ της διαχείρισης χρόνου και της ικανοποίησης των φοιτητών από την εργασία και τη ζωή και αφετέρου ότι υφίσταται μια αρνητική σχέση μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και του άγχους που βίωναν οι φοιτητές.

Επίσης οι *Esters και Castellanos* (1998) εξέτασαν τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου σε δείγμα 116 μαθητών, για την πρόβλεψη του στρες που προκαλείται στους μαθητές από τα καθήκοντα και τους ρόλους στους οποίους καλούνται να ανταπεξέλθουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι : (1) υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ δύο παραγόντων της κλίμακας διαχείρισης χρόνου TMBS και του στρες και 2) οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον έλεγχο του χρόνου τους και την προτίμηση για οργάνωση είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης του στρες.

Εξάλλου, αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι ανάμεσα στις μεθόδους μείωσης του άγχους σε μαθητές και φοιτητές, είναι και οι στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου τους (*Blake & Vandiver, 1988, Mattlin, Wethington & Kessler, 1990*).

Γενικά η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου βοηθάει το άτομο να μειώσει μακροπρόθεσμα το στρες στη ζωή του, δίνοντάς του τις κατευθυντήριες γραμμές για το πού και πώς να επικεντρωθεί, όταν έχει περισσότερα από ένα καθήκοντα να φέρει εις πέρας. Αφ' ετέρου, ένα άτομο που βιώνει λιγότερο άγχος και στρες στη ζωή του μπορεί να χρησιμοποιεί πιο εποικοδομητικά το χρόνο του, να

οργανώνει και να ιεραρχεί καλύτερα τις δραστηριότητές του, επιδεικνύοντας έτσι αποτελεσματικότερες συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου.

### 3.5.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διαχείριση Αγχους

Το άγχος δεν έχει την ίδια επίδραση σε όλους. Υπάρχουν ατομικές διαφορές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα άτομα τις στρεσογόνες καταστάσεις. Μερικοί άνθρωποι ακμάζουν στις αγχωτικές καταστάσεις και φαίνονται ατάραχοι ακόμη και σε εξαιρετικά στρεσογόνες συνθήκες, ενώ άλλοι καταβάλλονται από αυτές. Σε τι οφείλεται η διαφορά αυτή στην ικανότητα των ανθρώπων να χειριστούν την πίεση;

Οι σύγχρονες θεωρίες τοποθετούν τα συναισθήματα και την αυτορρύθμιση στο κέντρο μια δυναμικής διαδικασίας ελέγχου του άγχους. Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από τις νευροεπιστήμες και τη δική του έρευνα, ο Slaski (2003) προτείνει ότι θα ήταν γόνιμο στη συζήτηση σε θέματα άγχους να λαμβάνεται υπόψη η σημασία των συναισθημάτων. Έτι ο Slaski επαναλαμβάνει τους ισχυρισμούς του Lazarus (1999), ο οποίος υποστήριζε ότι είναι παράλογο να αντιμετωπίζεται το στρες από το συναίσθημα σαν δύο ανεξάρτητοι παράγοντες «... όπου υπάρχει άγχος, υπάρχουν και τα συναισθήματα ...» (Clarke, 2000).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η είναι η συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που κάνει τη διαφορά. Η Διαχείριση άγχους ως εκ τούτου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την συναισθηματική ισορροπία μεταξύ μιας στρεσογόνας κατάστασης και την αντίδραση του ατόμου σε αυτή. Με άλλα λόγια η ΣΝ μπορεί να βοηθάει το άτομο στην αντιμετώπιση των αγχωτικών καταστάσεων.

Για να καταλάβουμε το πώς ενεργεί η συναισθηματική νοημοσύνη στη διαχείριση του άγχους, είναι σημαντικό να σκεφτούμε πώς τα άτομα αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τις καταστάσεις. Με τους κατάλληλους συναισθηματικούς πόρους, μια κατάσταση που μπορεί να φαίνεται απειλητική σε κάποιους, μπορεί άλλοι να την αντιμετωπίζουν σαν μια ενδιαφέρουσα πρόκληση και να τους προκαλεί ενθουσιασμό, επιτρέποντας έτσι στον εγκέφαλο να παράγει διάφορες χημικές ουσίες. Οι χημικές ουσίες που ανταποκρίνονται στην πίεση και την απειλή είναι διαφορετικές από εκείνες που ανταποκρίνονται στον ενθουσιασμό (Goleman, 1998).

Έτσι, πολλοί ερευνητές εκφράζουν την άποψη ότι η διαχείριση του άγχους (η ικανότητα δηλ. του ατόμου να αντιμετωπίζει το στρες) είναι ένα στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τα αποτελέσματα των *Ramesar, Koortzen και Oosthuizen* (2009) υποστηρίζουν την άποψη αυτή, καθώς αναφέρουν ότι η διαχείριση του άγχους, η οποία ουσιαστικά αναφέρεται στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους με το να είναι το άτομο αισιόδοξο και να έχει «κοινωνική αυτοπεποίθηση», είναι ένα στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ η «ανησυχία» μπορεί να είναι μια εισροή ή εκροή της συναισθηματικής νοημοσύνης ή να οφείλεται στην έλλειψή της.

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τις αντιδράσεις στο στρες και τις στρατηγικές αντιμετώπισής του σε μια πληθώρα εφαρμογών. Οι *Matthews et al.* (2006) στη μελέτη τους συνέκριναν την ΣΝ και τους παράγοντες προσωπικότητας του μοντέλου των πέντε χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Five Factor Model, FFM) ως προγνωστικούς παράγοντες των αντιδράσεων στο άγχος. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η χαμηλή ΣΝ σχετιζόταν με συναισθήματα ανησυχίας και αποφυγή αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων, ακόμη όταν οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητας ήταν στατιστικά ελεγχόμενοι.

Οι *Montes-Berges et al.* (2007) εξέτασαν το ρόλο της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης στις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, στην ποσότητα και την ποιότητα της κοινωνικής υποστήριξης και στην ψυχική υγεία φοιτητών νοσηλευτικής. Η μελέτη τους έδειξε επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που ελαχιστοποιεί τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες.

Οι *Naidoo et al.* (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε πρωτοετείς φοιτητές της Οδοντιατρικής για να προσδιορίσουν πιθανούς αιτιολογικούς παράγοντες του άγχους και να αξιολογήσουν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση του αντιλαμβανόμενου στρες (perceived stress, PS). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ ΣΝ και PS έδειξαν μία στατιστικά σημαντική αντίστροφη σχέση μεταξύ της ΣΝ και του αντιλαμβανόμενου άγχους και αποκάλυψαν ότι ιδιαίτερα η χαμηλή ΣΝ συνδέεται με το άγχος. Η ανάλυση παλινδρόμησης κατά βήματα έδειξε ότι η ΣΝ είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης του αντιλαμβανόμενου άγχους.

Βασιζόμενοι στις μελέτες των *Oginska et al.* (2005), *Matthews et al.* (2006), *Montes-Berges et al.* (2007), *Naidoo et al.* (2008) κ.ά., μπορούμε να πούμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, σαν την ικανότητα του ατόμου να περιορίσει τα αρνητικά

συναισθήματα όπως ο θυμός, η αμφισβήτηση του εαυτού, το στρες και το άγχος και να επικεντρωθεί σε θετικά συναισθήματα, όπως η αισιοδοξία, η εμπιστοσύνη και η ενσυναίσθηση, μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να ξεπεράσουν το άγχος και το στρες είτε στο χώρο της εκπαίδευσης είτε στο χώρο εργασίας.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν τη σημασία της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση του άγχους (*Montes-Berges & Augusto, 2007*). Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό, ότι τόσο ο *BarOn (1997)* όσο και οι *Petrides, Furnham και Frederickson (2004)* περιέλαβαν στο μοντέλο τους για τη ΣΝ παράγοντες που αναφέρονται στη διαχείριση του άγχους.

Από τα παραπάνω μπορούμε να υποθέσουμε ότι άτομα με αυξημένο αυτοέλεγχο, έναν παράγοντα της ΣΝ, μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα το άγχος τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν και αποτελεσματικότερες συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου.

### 3.5.3 Ο ρόλος των συναισθημάτων στη Διαχείριση του Χρόνου

Οι περισσότεροι άνθρωποι παραδέχονται ότι τα καθήκοντα που είχαν θέσει για τον εαυτό τους κατά την έναρξη της ημέρας, εξακολουθούν να είναι στη λίστα τους στο τέλος της ημέρας και ακόμα περισσότερα έχουν προστεθεί. Με άλλα λόγια, τα άτομα συχνά δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους όπως τις είχαν προγραμματίσει.

Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να εξηγήσει γιατί οι προγραμματισμένες εργασίες δεν ολοκληρώνονται στην ώρα τους είναι ότι οι άνθρωποι δεν ενεργούν σύμφωνα με τις προθέσεις τους, παρότι θα ήθελαν. Γιατί οι άνθρωποι ενώ έχουν καλές προθέσεις δεν ενεργούν ανάλογα; Ο *Gollwitzer (1999)* και άλλοι (π.χ. *Koch και Kleinman, 2002*) παρατήρησαν ότι οι άνθρωποι έχουν προβλήματα στο να ξεκινήσουν και να εμμείνουν σε συμπεριφορές έως ότου επιτευχθεί ο στόχος που έχουν θέσει. Η επιτυχής ολοκλήρωση του στόχου εξαρτάται από δεξιότητες αυτορρύθμισης που σχετίζονται με την έναρξη και την επιμονή στη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου. Ως δεξιότητα αυτορρύθμισης μπορεί να οριστεί η συνεχής παρακολούθηση της συμπεριφοράς με σκοπό την αξιολόγηση κατά πόσον η τρέχουσα συμπεριφορά είναι σύμφωνη με το στόχο που έχει τεθεί και την εφαρμογή

αντισταθμιστικών συμπεριφορών όταν αυτό είναι απαραίτητο (Carver & Scheier, 1998).

Η επίγνωση των πραγματικών στόχων και επιθυμιών ενός ατόμου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του ατόμου σε οποιοδήποτε τομέα. Όσο σαφέστερο είναι το άτομο για τα αποτελέσματα που θέλει να έχει, τόσο πιο παραγωγικό είναι. Έτσι, όταν το άτομο γνωρίζει τι ακριβώς αποτέλεσμα θέλει να επιτύχει, είναι πολύ πιο συγκεντρωμένο και έχει επίγνωση των ενεργειών εκείνων που θα το φέρουν πιο κοντά στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Το να γνωρίζει κανείς ακριβώς τι θέλει εμπλέκει και το πώς θέλει να αισθανθεί. Στην πραγματικότητα, το πώς θέλει να αισθανθεί είναι συνήθως το πιο σημαντικό αποτέλεσμα για το οποίο το άτομο πρέπει να είναι ξεκάθαρο. Όμως το να γνωρίζει κανείς σαφώς το πώς θέλει να αισθανθεί απαιτεί την ικανότητα της συναισθηματικής αυτογνωσίας και αντίληψης, μιας όψης της ΣΝ που εντάσσεται στον παράγοντα της συναισθηματικότητας.

Η σύγχυση που διακατέχει τα άτομα στον καθορισμό των στόχων τους, προέρχεται πολλές φορές από την έλλειψη σαφήνειας για το πώς αισθάνονται. Για να ξεκαθαρίσει το τοπίο πρέπει το άτομο να γνωρίζει πώς πραγματικά αισθάνεται και να είναι σε θέση να το εκφράσει με τον κατάλληλο τρόπο. Πρέπει επίσης να αναγνωρίζει τα συναισθήματα (ή τα δυνητικά συναισθήματα) των άλλων και πόσο αντίκτυπο έχουν πάνω του. Γι' αυτό χρειάζεται να έχει ικανότητες συναισθηματικής αυτογνωσίας, συναισθηματικής έκφρασης και συναισθηματικής κατανόησης των άλλων. Όλες οι παραπάνω ικανότητες συνδέονται με τη ΣΝ και ειδικότερα με τον παράγοντα της συναισθηματικότητας.

Όταν είμαστε σαφείς σχετικά με το επιθυμητό αποτέλεσμα και τις ενέργειες που θα μας φέρουν πιο κοντά σε αυτό, τότε το μόνο που μπορεί να μας εμποδίσει από την πραγματοποίηση του στόχου μας είναι η έλλειψη επιθυμίας. Πολύ απλά, αν δεν εκτελούμε τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη του στόχου μας, τότε πιθανόν δεν το επιθυμούμε αρκετά, με αποτέλεσμα να επιτρέπουμε σε καταστάσεις ή πρόσωπα να μπαίνουν στο δρόμο μας. Ουσιαστικά αποφασίζουμε (συνειδητά ή υποσυνείδητα) ότι κάτι άλλο ήταν πιο επιθυμητό σε εκείνη τη χρονική στιγμή. Αυτό συμβαίνει πολύ συχνά στην καθημερινότητά μας. Τις περισσότερες φορές δεν αποφασίζουμε συνειδητά ότι κάτι άλλο είναι σημαντικότερο από το στόχο που είχαμε θέσει, ενεργούμε όμως σαν να είχαμε αποφασίσει ακριβώς αυτό. Έτσι, συχνά βρίσκουμε τον εαυτό μας να αντιδράει σε καταστάσεις αντί να επιλέγουμε συνειδητά τις ενέργειές μας

και την κατεύθυνση που θέλουμε να κινηθούμε – «σαν ένα πλοίο που δεν χαράσσει την πορεία του, αλλά αφήνει να το παρασύρει ο άνεμος και η παλίρροια». Στην πραγματικότητα, θα ήταν πολύ καλύτερα αν είχαμε συνειδητά αποφασίσει να μην κάνουμε κάτι - τουλάχιστον με αυτόν τον τρόπο θα ήμασταν πιο ξεκάθαροι σχετικά με την κατεύθυνση που θέλουμε να κινηθούμε.

Η έλλειψη της επιθυμίας συνδέεται συνήθως με την έλλειψη σύνδεσης με το στόχο. Η σύνδεση αυτή είναι μια εσωτερική διεργασία και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αισθανόμαστε. Η έλλειψη πάθους μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι αυτός ο πραγματικός στόχος μας, παρά μια αντανάκλαση αυτού που πιστεύουμε ότι πρέπει να θέλουμε ή αυτού που επιθυμούν οι άλλοι για εμάς.

Ένα συναισθηματικά ευφυές άτομο γνωρίζει συνήθως καλύτερα το πώς πραγματικά αισθάνεται για τους στόχους του. Αυτό του επιτρέπει να δημιουργήσει στόχους με τους οποίους να συνδέεται συναισθηματικά και αυτό αυξάνει την ενέργεια, την πρόοδο και την επιτυχία του. Έτσι τελικά μπορεί να επιτυγχάνει περισσότερα σε λιγότερο χρόνο και με φαινομενικά λιγότερη προσπάθεια.

Συνεπώς, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, η συναισθηματική αυτογνωσία και αντίληψη, οι ικανότητες συναισθηματικής έκφρασης και συναισθηματικής κατανόησης των άλλων, που αποτελούν πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορεί να επιδρούν στην ικανότητα του ατόμου να καθορίζει τους στόχους και τις προτεραιότητές του, να προγραμματίζει τις δραστηριότητές του και να μην παρεκκλίνει από το πρόγραμμα που έχει θέσει, καθιστώντας το με αυτόν τον τρόπο πιο αποτελεσματικό στη διαχείριση του χρόνου του.

## **Β' ΜΕΡΟΣ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο Μέρος Β' παρατίθεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Συγκεκριμένα, το Μέρος Β' απαρτίζεται από τρία κεφάλαια:

Το Τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζονται οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, με τις απαραίτητες διασαφήσεις των συσχετιζόμενων εννοιών. Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου, περιγράφονται ο πληθυσμός της έρευνας, τα δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, οι τεχνικές της στατιστικής ανάλυσης και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από τις περιγραφικές και τις επαγωγικές αναλύσεις. Στη συνέχεια, επιχειρείται ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν από κάθε ερευνητικό ερώτημα και εμβάθυνση σε πιθανές αιτίες οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση τους.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από το κάθε ερευνητικό ερώτημα και γίνεται ιδιαιτέρως αναφορά στους σημαντικότερους προγνωστικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν θετικά στην ερμηνεία των σχολικών επιδόσεων των εφήβων. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνονται οι προτάσεις μας για νέα ζητήματα προς διερεύνηση.

## 4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Εισαγωγή

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής έγκειται στην αναγνώριση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης χρόνου στις σχολικές επιδόσεις των εφήβων.

Στα πλαίσια αυτά πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με τη ΣΝ και τις συμπεριφορές ΔΧ σε εφήβους ηλικίας 13 έως και 18 χρόνων, με σκοπό να διερευνηθούν ποιοί από τους παράγοντες της ΣΝ και της ΔΧ πιθανόν να προβλέπουν τις σχολικές τους επιδόσεις.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται ο έλεγχος της προγνωστικής ικανότητας όλων των μεταβλητών, οι οποίες αφορούν στους τέσσερις παράγοντες της αντιλαμβανόμενης ΣΝ ως στοιχείο της προσωπικότητας (*Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004*) και στις τέσσερις επιμέρους συμπεριφορές της ΔΧ (*Macan et al, 1990*), σε σχέση πάντα με τις σχολικές τους επιδόσεις.

Στην παραπάνω έρευνα επίσης διερευνάται, ιδιαιτέρως, η προγνωστική αξία της ΣΝ σε σχέση με τις συμπεριφορές ΔΧ.

### 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εφήβων και σε παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες Διαχείρισης Χρόνου των εφήβων και σε παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις συμπεριφορές Διαχείρισης Χρόνου των εφήβων;

4. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εφήβων και τις σχολικές τους επιδόσεις;
5. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορές Διαχείρισης Χρόνου των εφήβων και τις σχολικές τους επιδόσεις;
6. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι συμπεριφορές Διαχείρισης Χρόνου επηρεάζουν από κοινού τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων αυτών;

### 4.3 Ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές

Στην έρευνα αυτή, μεταβλητές πρόγνωσης ή ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη (SN) και η Διαχείριση Χρόνου (DX), ενώ μεταβλητή κριτηρίου ή εξαρτημένη μεταβλητή είναι η σχολική επίδοση.

Ακολουθούν οι διασαφηνίσεις των συσχετιζόμενων αυτών μεταβλητών:

**1. Συναισθηματική Νοημοσύνη:** Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν διάφορα μοντέλα και διαφορετικοί ορισμοί σχετικά με τη SN. Στην παρούσα έρευνα, η SN μελετάται ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence, Petrides και Furnham, 2001). Στο μοντέλο αυτό η SN ορίζεται ως μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες. Η SN ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας αποτελείται από 15 χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να οργανωθούν κάτω από τέσσερις διαστάσεις : *Ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα*.

**2. Διαχείριση Χρόνου:** Η DX ορίζεται από πολλούς ερευνητές ως οι τεχνικές με τις οποίες μπορούμε να διαχειριστούμε το χρόνο μας. Ένας πιο γενικός ορισμός είναι ότι η DX αναφέρεται σε “συμπεριφορές οι οποίες αποσκοπούν στην αποδοτική χρήση του χρόνου κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων και στοχευμένων δραστηριοτήτων”. Οι τεχνικές DX εντάσσονται σε τέσσερις ενότητες (Macan et al., 1990): *καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων, τρόποι διαχείρισης χρόνου, προτιμήσεις οργάνωσης καθηκόντων και αντίληψη ελέγχου του χρόνου*.

**3. Σχολική επίδοση:** Είναι μια πολυδιάστατη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται περίπλοκα με τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των εφήβων. Απεικονίζει την επίδοση των ατόμων, όχι μόνο μια συγκεκριμένη στιγμή, αλλά στο σύνολο της εκπαίδευσής τους, από το δημοτικό σχολείο μέχρι και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (*Μπαμπινιώτης*, 2002), ως επίδοση ορίζεται «η πρόοδος και η επιτυχία σε ορισμένο τομέα» ή «το πόσο καλά ή άσχημα αποδίδει κάποιος».

Στην παρούσα μελέτη, η σχολική επίδοση των εφήβων αξιολογήθηκε με βάση δύο μεταβλητές: (1) το μέσο όρο της βαθμολογίας τους σε όλα τα μαθήματα, κατά τη διάρκεια του τελευταίου τετραμήνου του σχολικού έτους κατά το οποίο συμμετείχαν στην έρευνα και (2) το μέσο όρο απολυτηρίου του προηγούμενου σχολικού έτους.

#### 4.4 Πληθυσμός της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 235 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, ηλικίας 13 έως 18 ετών. Οι παραπάνω μαθητές φοιτούσαν στο Γυμνάσιο Σούδας Χανίων και το 4<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Χανίων, κατά το σχολικό έτος 2010-2011, οπότε πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Συνεπώς, η επιλογή του δείγματος έγινε από ένα μόνο Γυμνάσιο και Λύκειο, γεγονός το οποίο λειτουργεί περιοριστικά στη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, με τον τρόπο αυτό περιορίστηκε η μεγάλη διαφοροποίηση στον τρόπο βαθμολογίας των καθηγητών, ο οποίος ισχύει από σχολείο σε σχολείο, λόγω του παρόμοιου τρόπου βαθμολόγησης τον οποίο ακολουθούν οι καθηγητές ενός συγκεκριμένου σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας αναλύονται στην παράγραφο 5.1.

## 4.5 Στοιχεία της έρευνας

### 4.5.1 Ερωτηματολόγιο της ΣΝ ως Γνώρισμα της Προσωπικότητας (TEIQue)

Το πιο εύχρηστο εργαλείο μέτρησης της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας είναι το TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), το οποίο διατίθεται σήμερα σε 15 γλώσσες (Petrides, 2007).

Το πλήρες τεστ αποτελείται από 15 υποκλίμακες και από 153 ερωτήσεις συνολικά, οι οποίες οργανώνονται κάτω από τέσσερις παράγοντες: *Ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα*. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue διερευνήθηκαν σε σχετικά πρόσφατη μελέτη (Petrides, Pérez & Furnham, 2003) με γαλλόφωνο πληθυσμό, όπου αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανεμημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξεως του 0,85.

Οι ερευνητές βρήκαν επίσης ότι τα αποτελέσματα του TEIQue ήταν ανεξάρτητα από εκείνα τα οποία προέκυψαν από το γνωστικό τεστ του Raven (SPM 1) και συγκεκριμένα στη δοκιμασία του μη λεκτικού συλλογισμού, γεγονός το οποίο υποστηρίζει την άποψη της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, σε αντιδιαστολή με την άποψη της ΣΝ ως έναν τύπο της γνωστικής νοημοσύνης.

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα του TEIQue συσχετίστηκαν θετικά με ορισμένες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως την αισιοδοξία, την ευχαρίστηση, την ειλικρίνεια, την ευσυνειδησία, ενώ συσχετίστηκαν αρνητικά με άλλους παράγοντες, όπως η αλεξίθυμιά και η νεύρωση.

Πρόσφατα, έγινε η προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολόγιου TEIQue V. 1.00 και V. 1.50, και της εκτεταμένης και της σύντομης έκδοσής του.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TEIQue για εφήβους στα ελληνικά και στη σύντομη μορφή του (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form* ή *TEIQue-ASF*).

Το TEIQue-ASF είναι μια απλοποιημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου, όσον αφορά τη λεκτική και συντακτική πολυπλοκότητα, της αντίστοιχης σύντομης έκδοσης για ενηλίκους του TEIQue.

Αποτελείται από 30 σύντομες προτάσεις, (δύο για κάθε ένα από τα 15 χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας) και είναι σχεδιασμένο ώστε να μετράει κυρίως τη γενική ΣΝ. Σύμφωνα με μελέτες των συγγραφέων του ερωτηματολογίου, ο δείκτης αξιοπιστίας (συντελεστής α του Cronbach) είναι συνήθως πάνω από 0,8 (με ελάχιστη 0,7) και έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε παιδιά και εφήβους από 11 ετών.

Οι έφηβοι καλούνται να απαντήσουν σε κάθε πρόταση σε μια επταβάθμια κλίμακα που κυμαίνεται από “Διαφωνώ Απόλυτα” ως “Συμφωνώ Απόλυτα”. Οι ερωτήσεις 16, 2, 18, 4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28 και 14 είναι αντίστροφης βαθμολόγησης (reverse scored).

Το ερωτηματολόγιο αυτό στην πλήρη μορφή του έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Οι συντελεστές φόρτισης κάθε μιας από τις 15 όψεις στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου, όπως τους παραθέτουν οι μελετητές, εμφανίζονται στον πίνακα 4-1.

	Well Being	Emotional Skills	Self Control skills	Social Skills
hapiness	1,026			
optimism	0,973			
adaptability	0,580			
self-motivation	0,542			
relationship skills	0,527	0,35		-0,307
self esteem	0,419			0,378
stress management	0,413		0,390	
emotion expression		0,801		
emotion perception		0,785		
empathy	0,312	0,390		
assertiveness				
emotion regulation			0,832	
impulsivity (low)			0,779	
emotion management				0,843
social competence				0,667

Πίνακας 4-1: Φορτίσεις παραγόντων του ερωτηματολογίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη  
(Πηγή: Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007)

## **Μορφή ερωτηματολογίου**

- Ευημερία (wellbeing): Εξετάζεται στις ερωτήσεις 5, 20, 9, 24, 12 και 27
- Αυτοέλεγχος (self control): Εξετάζεται στις ερωτήσεις 4, 19, 7, 22, 15 και 30
- Συναισθηματικότητα (emotionality): Εξετάζεται στις ερωτήσεις 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13 και 28
- Κοινωνικότητα (sociability): Εξετάζεται στις ερωτήσεις 6, 21, 10, 25, 11 και 26

Αναλυτικά τα στοιχεία του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

### **4.5.1.1 Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη ΣΝ**

Οι δείκτες αξιοπιστίας α του Cronbach, όπως υπολογίστηκαν με τη βοήθεια του πακέτου SPSS, για κάθε έναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Cronbach's Alpha	N of Items
Γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη	1, ..... , 30	0,755	30
Ευημερία	5, 9, 12, 20, 24, 27	0,590	6
Ευημερία (χωρίς την πρόταση 20)	5, 9, 12, 20, 27	0,686	5
Αυτοέλεγχος	4, 7, 15, 19, 22, 30	0,449	6
Συναισθηματικότητα	1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28	0,409	8
Κοινωνικότητα	6, 10, 11, 21, 25, 26	0,417	6

Πίνακας 4-2: Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Παρατηρούμε ότι ενώ για τη γενική ΣΝ ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικός (0,755), για τα επιμέρους χαρακτηριστικά οι αντίστοιχοι δείκτες είναι χαμηλοί. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η

σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου TEIQue, η οποία, σύμφωνα και με τους δημιουργούς της, προορίζεται περισσότερο για τη μέτρηση της γενικής ΣΝ. Για τη μέτρηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της ΣΝ ενδείκνυται η χρήση της πλήρης μορφής του ερωτηματολογίου, η οποία περιλαμβάνει 153 ερωτήσεις και ως εκ τούτου η χρήση της στους εφήβους μαθητές δεν κρίθηκε κατάλληλη στα πλαίσια της έρευνας αυτής και δεδομένου του μεγέθους του δείγματος.

#### 4.5.2 Ερωτηματολόγιο των συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου (TMBS)

Ελλείψει κάποιου κοινά αποδεκτού μέτρου για τη διαχείριση του χρόνου σε εφήβους, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της διαχείρισης χρόνου, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία από το TMBS και την κλίμακα των Liu *et al.* (2009), κατάλληλα διαμορφωμένα για εφήβους και στην ελληνική γλώσσα. Αποτελείται από 35 προτάσεις που εξετάζουν συμπεριφορές όπως η κατάτμηση των εργασιών, ο καθορισμός και η αναθεώρηση στόχων, η τήρηση προθεσμιών, η οργάνωση και ο καθορισμός των προτεραιοτήτων. Οι έφηβοι καλούνται να απαντήσουν σε κάθε πρόταση σε μια πενταβάθμια κλίμακα που κυμαίνεται από “Πολύ σπάνια” ως “Πολύ συχνά”.

Στοιχεία που αφορούν την παραγοντική ανάλυση και την ανάλυση αξιοπιστίας εξετάζονται στη συνέχεια.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,708
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2027,084
	df	741
	Sig.	,000

Πίνακας 4-3 : Δείκτης KMO για τη Διαχείριση Χρόνου

Ο δείκτης KMO είναι ικανοποιητικός, συνεπώς το δείγμα μας είναι επαρκές για ανάλυση παραγόντων. Η παραγοντική ανάλυση των 35 προτάσεων του ερωτηματολογίου, αποκάλυψε τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι είναι ανάλογοι με τους

παράγοντες της κλίμακας TMBS. Οι συντελεστές φόρτισης των προτάσεων σε κάθε παράγοντα εμφανίζονται στον πίνακα 4-4. Οι τέσσερις παράγοντες μπορούν να εξηγήσουν το 33,6% της συνολικής διακύμανσης.

		Καθορισμός στόχουν και προτεραιοτήτων	Μέθοδοι προγραμματισμού και σχεδιασμού	Προτίμηση για οργάνωση	Ελεγχος του χρόνου
1	Θέτω μακροπρόθεσμους στόχους	,361			
2	Επανεξετάζω τους στόχους μου για να δω αν χρειάζονται αλλαγή	,343			-,300
3	Σπάω πολύπλοκες εργασίες σε μικρότερα κομμάτια	,402			
4	Θέτω βραχυπρόθεσμους στόχους	,331		-,330	
5	Θέτω προθεσμίες όταν προσπαθώ να ολοκληρώσω μια εργασία	,381			,306
6	Ψάχνω τρόπους για να αυξήσω την αποδοτικότητά μου	,315		-,441	
7	Τελειώνω πρώτα τις εργασίες που έχουν προτεραιότητα	,404		-,354	
8	Επανεξετάζω τις καθημερινές μου δραστηριότητες	,434			-,356
9	Αξιολογώ καθημερινά πόσο σωστά ακολουθώ το πρόγραμμά μου	,522			
10	Θέτω προτεραιότητες στις εργασίες μου κάθε μέρα	,537			
11	Κρατώ μαζί μου τετράδιο για σημειώσεις		,377	,353	
12	Προγραμματίζω τις δραστηριότητές μου έγκαιρα		,445		
13	Εντάσσω καθημερινές δραστηριότητες στον προγραμματισμό μου				-,397
14	Κρατάω σημειώσεις για να θυμάμαι τι πρέπει να κάνω		,487		
15	Φτιάγω "to-do lists"		,588		
16	Κρατάω μαζί μου ένα ημερολόγιο ή ατζέντα		,456	,387	
17	Κάνω καθημερινή καταγραφή των δραστηριοτήτων μου		,517		
18	Βρίσκω μέρη για να εργαστώ ώστε να αποφεύγω περισπάσεις		,385		
19	Οταν περιένω, παίρνω μαζί μου κάτι για να εργαστώ στο χρόνο αυτό		,414		
20	Διατηρώ το χώρο μελέτης μου καθαρό και οργανωμένο			,314	
21	Ξεγνώω τη λίστα με τα πράγματα που θέλω να κάνω <sup>A</sup>			,520	
22	Προτιμώ ένα ακατάστατο και ανοργάνωτο γραφείο <sup>A</sup>			,387	,327
23	Ο προγραμματισμός και η οργάνωση είναι σπατάλη χρόνου <sup>A</sup>	,325		,488	
24	Δεν μπορώ να οργανώσω και να διαχειριστώ το χρόνο μου σωστά <sup>A</sup>	,308		,449	
25	Αναβάλλω εργασίες για τις οποίες δεν έχω διάθεση εκείνη τη στιγμή <sup>A</sup>			,324	
26	Δεν υπολογίζω σωστά το χρόνο που χρειάζομαι για μια εργασία <sup>A</sup>	,302			,325
27	Νώθω ότι έχω έλεγχο του χρόνου μου				,484
28	Μάλλον ξοδεύω πολύ χρόνο σε ασήμαντες δραστηριότητες <sup>A</sup>				,386
29	Αναλαμβάνω εργασίες που θα μπορούσα να τις αναθέσω σε άλλους <sup>A</sup>				,459
30	Αναλαμβάνω συγγάνευση πεπλέον υπευθυνότητες <sup>A</sup>				,411
31	Ασχολούμαι συγχώνευση με μικρές λεπτομέρειες <sup>A</sup>		-,360		,491
32	Αναλαμβάνω πολλές δραστηριότητες/ευθύνες ταυτόχρονα <sup>A</sup>			,409	,458
33	Το βράδιο αποφασίζω ποια ρούχα θα φορέσω την επόμενη ημέρα			,348	
34	Ενεργώ προτού σκεφτώ τις συνέπειες των πράξεών μου <sup>A</sup>				,345
35	Μου είναι δύσκολο να τηρήσω ένα πρόγραμμα				,489

Πίνακας 4-4: Φορτίσεις παραγόντων των ερωτηματολογίου για τη Διαχείριση Χρόνου

#### 4.5.2.1 Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη Διαχείριση χρόνου

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Cronbach's Alpha	N of Items
Γενική Διαχείριση Χρόνου	1, ...., 35	0,762	35
Στόχοι και προτεραιότητες	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	0,676	10
Μηχανισμοί Διαχείρισης Χρόνου	11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19	0,687	8
Προτίμηση για Οργάνωση	20, 21, 22, 23, 24, 25, 33	0,697	7
Έλεγχος του Χρόνου	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35	0,691	9

Πίνακας 4-5 : Δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τη Διαχείριση χρόνου

Παρατηρούμε ότι οι δείκτες αξιοπιστίας τόσο για τη συνολική Διαχείριση Χρόνου όσο και για τα επιμέρους χαρακτηριστικά της είναι οριακά ικανοποιητικοί (από 0,676 ως 0,762). Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στη μικρή -αναλογικά- συσχέτιση μεταξύ αριθμού προτάσεων του ερωτηματολογίου (35) και του μεγέθους του δείγματος (234 μαθητές και μαθήτριες).

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο παράρτημα.

## 4.6 Στατιστική μεθοδολογική προσέγγιση

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε μία σειρά από στατιστικές δοκιμασίες:

- i. Ανάλυση αξιοπιστίας (α του Cronbach) για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων
- ii. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία)
- iii. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών της έρευνας (επίδοση, ΣΝ, ΔΧ)

iv. Επαγωγική ανάλυση:

- ✓ ανάλυση συσχετίσεων (συντελεστής  $r$  του Pearson) για την διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών.
- ✓ έλεγχος T-test για τη διερεύνηση στατιστικών διαφορών,
- ✓ ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη διερεύνηση της επίδραση της ηλικίας στις παρατηρούμενες μεταβλητές ( $\Sigma N$  και  $\Delta X$ ) και τέλος,
- ✓ ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) για τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης μεταξύ των μεταβλητών.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που ορίστηκε για όλες τις αναλύσεις ήταν:  $p < 0,001^{**}$  και  $p < 0,05^*$ .

Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσα από τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους εφήβους, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.0.

#### 4.6.1 Εγκυρότητα

Ο καλός σχεδιασμός μιας μελέτης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της μεθοδολογικής εγκυρότητας. Κάθε ερευνητικό ερώτημα απαιτεί διαφορετικό σχεδιασμό για τη διερεύνησή του. Ο λανθασμένος σχεδιασμός οδηγεί αναπόφευκτα σε ελλιπή εσωτερική εγκυρότητα, δηλαδή στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας προσεγγίζουν την "αλήθεια" και, κατά συνέπεια, και εξωτερική εγκυρότητα δηλαδή στο βαθμό, κατά οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να εφαρμοσθούν σε ευρύτερους πληθυσμούς.

Οι διάφορες μορφές εγκυρότητας μιας έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω (Ζαμπετάκης, 2007):

**Η εγκυρότητα σχετικά με το περιεχόμενο:** περιλαμβάνει τη φαινομενική εγκυρότητα και την εγκυρότητα περιεχομένου. Η φαινομενική εγκυρότητα είναι το κατά πόσο μία κλίμακα μέτρησης όντως μετράει την έννοια για την οποία έχει οριστεί. Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στο κατά πόσο οι ερωτήσεις του μέσου καλύπτουν το εύρος

του περιεχομένου της εννοιολογικής κατασκευής που υποστηρίζουν. Δηλαδή αν μία μέτρηση είναι επαρκής για να καλύψει σφαιρικά την έννοια που μετρά. Στη συγκεκριμένη μελέτη η εγκυρότητα αυτή διασφαλίστηκε μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας, η οποία οδήγησε στην επιλογή και ανάπτυξη των ερωτηματολογίων.

**Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής:** αναφέρεται στο πόσο καλά κάποιος αποτύπωσε τη θεωρία του σε μία κλίμακα και περιλαμβάνει τη συγκλίνουσα εγκυρότητα και την εγκυρότητα διαχωρισμού. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που ένα εργαλείο συμφωνεί με άλλες μετρήσεις του ίδιου ή άλλων χαρακτηριστικών με τα οποία συγκλίνει από θεωρητική άποψη. Η εγκυρότητα διαχωρισμού αναφέρεται στο αν οι μετρήσεις μας σχετίζονται ή όχι με μετρήσεις άλλων χαρακτηριστικών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συγκλίνουσα εγκυρότητα διασφαλίστηκε μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας από την οποία προέκυψαν οι προς εξέταση υποθέσεις.

**Η εγκυρότητα κριτηρίου:** αφορά στο κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα με τη θεωρία και με τη βιβλιογραφία που έχει διερευνηθεί στην οποία διατυπώνονται αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η εγκυρότητα κριτηρίου περιλαμβάνει τη συντρέχουσα εγκυρότητα και την προβλεπτική εγκυρότητα. Η συντρέχουσα εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που οι τιμές μιας κλίμακας διαφοροποιούνται προς την αναμενόμενη κατεύθυνση μεταξύ ομάδων ατόμων, οι οποίες αντικειμενικά διαφέρουν ως προς την αξιολογούμενη εννοιολογική κατασκευή. Η προβλεπτική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό που η κλίμακα είναι σε θέση, με βάση σημερινές αξιολογήσεις, να προβλέψει μελλοντικές παραμέτρους. Οι δύο αυτές μορφές εγκυρότητας διασφαλίστηκαν στην παρούσα μελέτη, η πρώτη από την βιβλιογραφία και η δεύτερη από τα στοιχεία που έχουν οι κλίμακες μέτρησης ως προς την προβλεπτική τους ικανότητα και τα οποία έχουν δημοσιοποιηθεί σε σχετικά άρθρα.

#### 4.6.2 Αξιοπιστία

Με τον όρο αξιοπιστία εννοούμε τον βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα που αποκομίζονται από μια έρευνα παραμένουν τα ίδια αν η έρευνα γίνει για δεύτερη φορά. Δηλαδή μια μέτρηση θεωρείται αξιόπιστη αν έχει μικρή ή και ακόμη μηδενική μεταβλητότητα αν επαναλαμβάνεται κάτω από παρόμοιες συνθήκες.

Εναλλακτικά, η αξιοπιστία είναι ο συσχετισμός μιας μεταβλητής, ενός παράγοντα, ή ενός μοντέλου με κάτι υποθετικό που μετρά αληθινά αυτό που επιθυμείται να μετρηθεί (Cronbach, 1951). Δεδομένου ότι, το αληθινό μοντέλο δεν είναι διαθέσιμο, η αξιοπιστία υπολογίζεται από τον υψηλό συσχετισμό μεταξύ των μεταβλητών μέσω διάφορων δεικτών αξιοπιστίας. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι μορφές συντελεστών συσχετισμού, αλλά αντιπροσωπεύουν διαφορετικές έννοιες της αξιοπιστίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότεροι του ενός σε μία έρευνα. Ο Cronbach alpha είναι ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος από τους δείκτες αξιοπιστίας και είναι γενικά αποδεκτό ότι η τιμή του πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,7. Ο δείκτης Cronbach alpha μπορεί να ερμηνευθεί σαν το εκατοστιαίο ποσοστό που ο χρησιμοποιούμενος παράγοντας εξηγεί έναν υποθετικό που περιλαμβάνει όλες τις πιθανές μεταβλητές.

Ο δείκτης α του Cronbach μπορεί να γραφεί σαν μία συνάρτηση του αριθμού των ερωτήσεων (στην προκειμένη περίπτωση N) και της μέσης αυτοσυγχέτισης ανάμεσα στις ερωτήσεις (r). Ο γενικός τύπος είναι:

$$a = \frac{N - r}{1 + (N - 1) - r}$$

Όπως φαίνεται από τον τύπο εάν αυξηθούν οι ερωτήσεις που εξετάζουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, θα αυξηθεί και ο δείκτης του Cronbach. Αντίστοιχα εάν η εσωτερική αυτοσυγχέτιση είναι μικρή τότε θα μειωθεί και η τιμή του δείκτη. Αυτό το γεγονός εξηγείται και διαισθητικά αφού εάν η εσωτερική αυτοσυγχέτιση είναι υψηλή τότε λογικά όλα τα χαρακτηριστικά θα μετρούν το ίδιο αντικείμενο.

Στην παρούσα μελέτη έχουν χρησιμοποιηθεί δύο ερωτηματολόγια που εξετάζουν δύο κύριες μεταβλητές ( $\Sigma N$  και  $\Delta X$ ), αλλά και ένα σύνολο από χαρακτηριστικά (τέσσερα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τέσσερα για τη Διαχείριση Χρόνου). Έτσι προκύπτουν οι αντίστοιχοι δείκτες α του Cronbach, ένας για κάθε μεταβλητή και κάθε χαρακτηριστικό. Η διεργασία αυτή έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS και τα αποτελέσματα έχουν δοθεί σε προηγούμενες παραγράφους (§4.5.1.1 και §4.5.2.1).

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο το οποίο ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών ανά ερευνητικό ερώτημα, οι πιθανές αιτίες διαμόρφωσής τους και οι σημαντικότεροι προγνωστικοί παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν θετικά στην ερμηνεία των σχολικών επιδόσεων των εφήβων.

## 5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

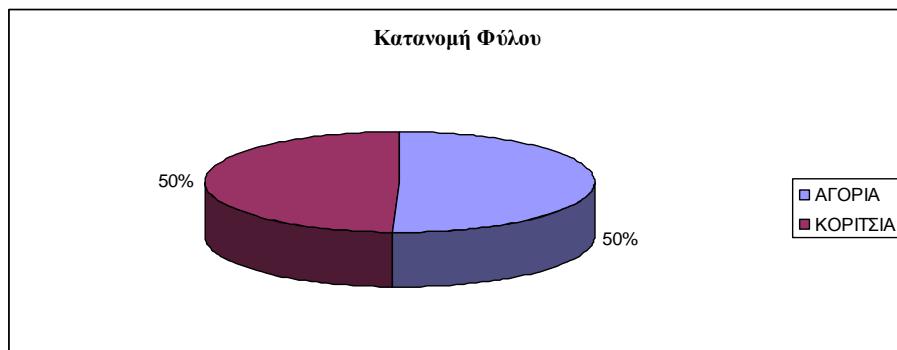
### 5.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

#### 5.1.1 Στατιστικά ηλικίας και φύλου

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, η κατανομή φύλου για τους 234 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 118 αγόρια και 116 κορίτσια, ποσοστά δηλαδή 50,4% και 49,6% αντίστοιχα.

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	118	116	234
ΠΟΣΟΣΤΟ	50,4%	49,6%	100,0%

Πίνακας 5-1 : Αναλυτικά στοιχεία κατανομής φύλου

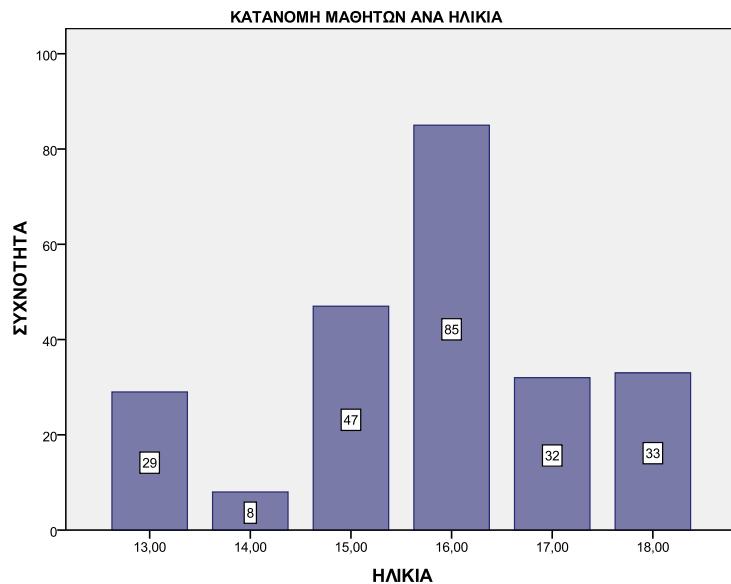


Σχήμα 5-1 Κατανομή φύλου

Ο μέσος όρος ηλικίας των 234 μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 15,8 ετών με μεγαλύτερη την ηλικία των 18 ετών και μικρότερη την ηλικία των 13 ετών. Όπως φαίνεται στο σχήμα 5-2 η πλειοψηφία των μαθητών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι μεταξύ 15 και 16 ετών.

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	MIN	MAX
ΗΛΙΚΙΑ	15,8	1,45	13,0	18,0

Πίνακας 5-2 : Στατιστικά στοιχεία ηλικίας μαθητών



Σχήμα 5-2 Κατανομή της ηλικίας των ατόμων του δείγματος

### 5.1.2 Στατιστικά βαθμολογίας

Για κάθε μαθητή συγκεντρώθηκαν δύο βαθμολογίες: ο μέσος όρος της βαθμολογίας του κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (βαθμός αποφοίτησης) και της βαθμολογίας του για το τελευταίο τετράμηνο (για τους μαθητές λυκείου) ή τριμήνου (για τους μαθητές γυμνασίου). Από το μέσο όρο των δύο αυτών βαθμολογιών υπολογίστηκε η συνολική σχολική επίδοση του μαθητή. Ειδικά για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, ο βαθμός αποφοίτησης του προηγούμενου έτους δεν ήταν διαθέσιμος, οπότε η συνολική τους επίδοση προκύπτει μόνο από το μέσο όρο του τελευταίου τριμήνου.

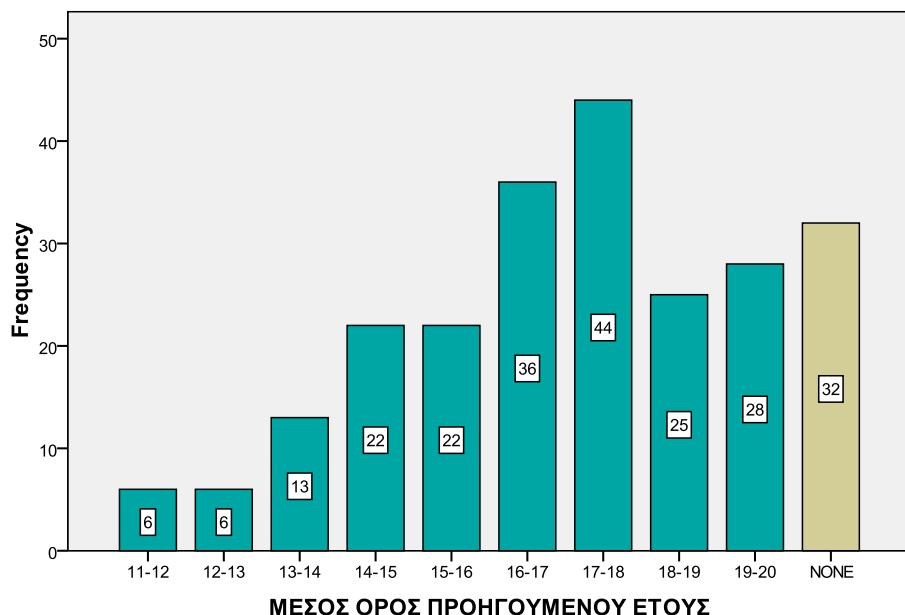
Συγκεντρωτικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών των μαθητών, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	MIN	MAX
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟΥ ΕΤΟΥΣ	16,8	1,99	11,9	20,0
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥ ΤΕΤΡΑΜΗΝΟΥ/ΤΡΙΜΗΝΟΥ	16,6	2,06	11,0	20,0
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	16,7	1,97	11,50	20,00

Πίνακας 5-3 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμολογιών

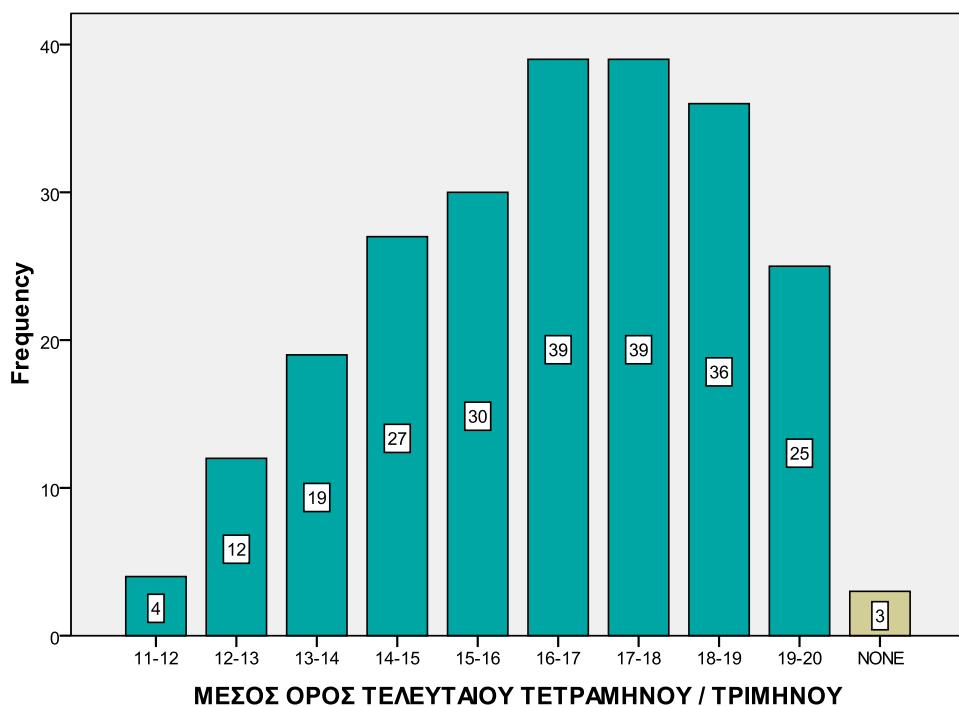
Τα στατιστικά στοιχεία (συχνότητες και ποσοστά) για τις βαθμολογίες των μαθητών παρουσιάζονται στα σχήματα 5-3 ως 5-5.

#### ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΜΕΣΟ ΟΡΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟΥ ΕΤΟΥΣ



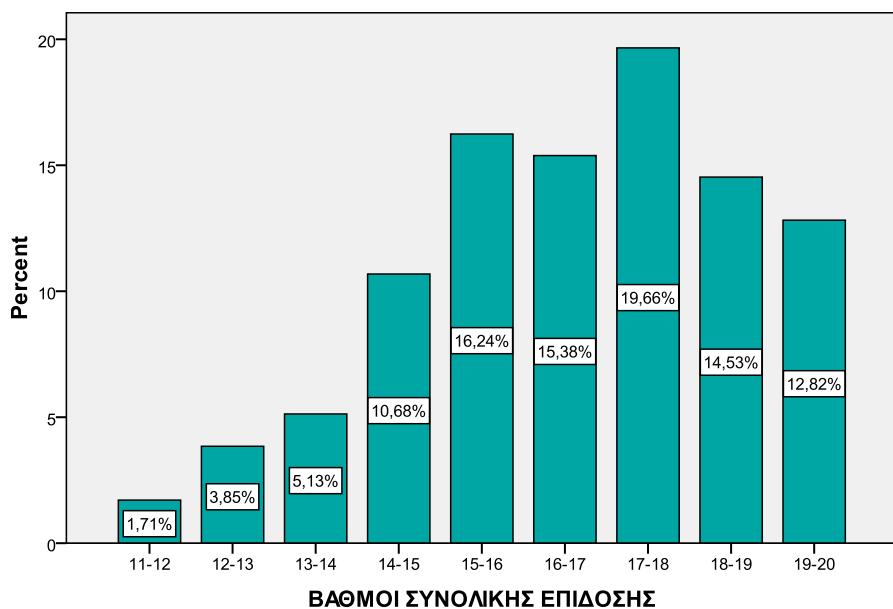
Σχήμα 5-3 Κατανομή των μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών για το προηγούμενο έτος

**ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΜΕΣΟ ΟΡΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥ  
ΤΕΤΡΑΜΗΝΟΥ / ΤΡΙΜΗΝΟΥ**



**Σχήμα 5-4** Κατανομή μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών για το τελευταίο τετράμηνο / τρίμηνο

**ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ**



**Σχήμα 5-5** Κατανομή μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών στη συνολική τους επίδοση

Αναλυτικά, οι μέσοι όροι των βαθμολογιών σε σχέση με την ηλικία και το φύλο των μαθητών, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

ΗΛΙΚΙΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟΥ ΕΤΟΥΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥ ΤΕΤΡΑΜΗΝΟΥ/ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ
13	-	16,5	16,5
14	16,1	15,4	15,3
15	16,5	16,1	16,3
16	16,8	16,3	16,6
17	17,0	17,0	17,0
18	17,4	18,0	17,7

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	16,8	16,6	16,6
	ΚΟΡΙΤΣΙ	16,9	16,6	16,7

Total	16,8	16,6	16,7
-------	------	------	------

Πίνακας 5-4 : Στατιστικά στοιχεία βαθμολογιών ανά ηλικία και φύλο

Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 16,7 με τις βαθμολογίες 17 ως 18 να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης, οι μέσοι όροι δε φαίνονται να διαφοροποιούνται σημαντικά ούτε ως προς την ηλικία ούτε ως προς το φύλο.

### 5.1.3 Στατιστικά απουσιών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απουσιών (συνολικές, δικαιολογημένες, ολοήμερες και ωριαίες αποβολές) όπως αυτές αναφέρθηκαν από τους μαθητές.

Παρατηρούμε (πίνακας 5-5) ότι οι μέσοι όροι των απουσιών εμφανίζουν πολύ μεγάλες τυπικές αποκλίσεις, αφού κυμαίνονται από 0 ως 103 (για τις συνολικές απουσίες).

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	MIN	MAX
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ</b>	28,14	20,740	0	103
<b>ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ</b>	15,98	13,788	0	60
<b>ΩΡΙΑΙΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ</b>	1,27	3,799	0	41
<b>ΟΛΟΗΜΕΡΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ</b>	,03	,205	0	2

Πίνακας 5-5 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απουσιών

Αναλυτικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απουσιών σε σχέση με την ηλικία και το φύλο των μαθητών, φαίνονται στον πίνακα 5-6.

### ΗΛΙΚΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	ΩΡΙΑΙΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ	ΟΛΟΗΜΕΡΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ
<b>13,00</b>	25,57 18,80	9,04 11,64	0,54 1,14	0,00 0,00
<b>14,00</b>	26,63 20,58	14,88 14,00	4,00 6,78	0,13 0,354
<b>15,00</b>	29,49 18,15	18,51 14,95	2,96 7,22	0,00 0,00
<b>16,00</b>	29,45 21,52	17,23 11,84	0,72 1,59	0,01 0,11
<b>17,00</b>	32,81 20,52	20,53 15,62	1,13 1,45	0,03 0,18
<b>18,00</b>	20,94 23,33	11,00 13,78	0,36 1,11	0,15 0,44

### ΦΥΛΟ

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	ΩΡΙΑΙΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ	ΟΛΟΗΜΕΡΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ
<b>ΑΓΟΡΙ</b>	27,30 19,35	14,96 13,39	<b>1,86</b> 5,19	0,04 0,21
<b>ΚΟΡΙΤΣΙ</b>	28,94 22,05	16,96 14,15	<b>0,71</b> 1,41	0,03 0,20

<b>Total</b>	28,14 20,74	15,98 13,79	1,27 3,79	0,03 0,20
--------------	----------------	----------------	--------------	--------------

Πίνακας 5-6 : Στατιστικά στοιχεία απουσιών ανά ηλικία και φύλο

Παρατηρούμε ότι ως προς την ηλικία, ο μέσος όρος απουσιών εμφανίζεται ελαφρά αυξημένος στις μεγαλύτερες ηλικίες (15 ως 17), με εξαίρεση την ηλικία των 18, όπου εμφανώς οι μαθητές της Γ' Λυκείου φαίνεται να περιορίζουν τον αριθμό απουσιών τους. Επίσης, ως προς το φύλο δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις των συνολικών και αδικαιολόγητων απουσιών, ενώ τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο επιρρεπή στις ωριαίες αποβολές.

#### 5.1.4 Στατιστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των προτάσεων του ερωτηματολογίου που, σύμφωνα με την παραγοντική δομή του, συμμετέχουν στο σχηματισμό των τεσσάρων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αντιστοιχούν στην *ευημερία, αυτοέλεγχο, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα*. Επίσης, υπολογίστηκε το άθροισμα των απαντήσεων σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο αντανακλά τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι έφηβοι για τον εαυτό τους. Υπενθυμίζεται ότι οι έφηβοι απάντησαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 7 σημείων, όπου το 1 δήλωνε ότι δε συμφωνούσαν καθόλου ενώ το 7 ότι συμφωνούσαν απόλυτα με την πρόταση.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της γενικής αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των τεσσάρων συναισθηματικών ικανοτήτων, συνολικά αλλά και σε σχέση με την ηλικία και το φύλο, παρουσιάζονται στον πίνακα 5-7.

Γενικά, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι θεωρούν ότι διαθέτουν σε μέτριο ως αρκετά μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές ικανότητες που εξετάστηκαν (βλ. Πίνακα 5-7). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ( $M.O.=5,00$ ) τον παράγοντα της *ευημερίας* (wellbeing), περισσότερο μάλιστα από ότι τις άλλες ικανότητες. Σε αρκετά μεγάλο βαθμό επίσης αναφέρουν ότι διαθέτουν την ικανότητα επικοινωνίας (*Κοινωνικότητα*,  $M.O.=4,97$ ), τη διαχείριση συναισθημάτων (*Συναισθηματικότητα*,  $M.O.=4,62$ ) και τον *Αυτοέλεγχο* ( $M.O.=4,15$ ), καθώς επίσης και τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη ( $M.O.=4,69$ ).

## ΗΛΙΚΙΑ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ		ΕΥΗΜΕΡΙΑ		ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
4,98	0,55	5,48	0,93	4,59	0,84	4,76	0,89	5,22	0,75
4,76	0,51	5,33	0,89	3,96	0,94	4,83	0,75	4,98	0,7
4,62	0,58	4,74	0,95	4,19	0,93	4,43	0,84	5,11	0,68
4,65	0,64	5	1,11	4,12	1,02	4,62	0,76	4,87	0,88
4,76	0,61	4,95	0,88	4,17	0,83	4,68	0,71	5,09	0,75
4,58	0,73	4,94	1,58	3,8	1,01	4,65	0,79	4,69	1

## ΦΥΛΟ

4,76	0,66	5,11	1	4,42	0,93	4,51	0,86	4,99	0,87
4,63	0,6	4,9	1,2	3,89	0,94	4,72	0,71	4,95	0,8

<b>4,69</b>	0,63	<b>5</b>	1,11	<b>4,15</b>	0,97	<b>4,62</b>	0,79	<b>4,97</b>	0,83
-------------	------	----------	------	-------------	------	-------------	------	-------------	------

Πίνακας 5-7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ΣΝ σε σχέση με την ηλικία και το φύλο

Παρατηρούμε επίσης ότι τόσο οι επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες όσο και η γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη εμφανίζουν πολύ μικρές ως ελάχιστες διακυμάνσεις σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.

Πιο αναλυτικά, η σχέση της ΣΝ με την ηλικία και το φύλο θα εξετασθεί σε ακόλουθη παράγραφο (βλ. §5.3.2), όπου παρατίθενται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής.

### 5.1.5 Στατιστικά Διαχείρισης χρόνου

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της γενικής ικανότητας Διαχείρισης Χρόνου και των τεσσάρων υποπαραγόντων της, συνολικά αλλά και σε σχέση με την ηλικία και το φύλο, παρουσιάζονται στον πίνακα 5-8.

Όσον αφορά τα συνολικά αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι της Διαχείρισης χρόνου κυμαίνονται από 2,43 έως 3,42. Αναλυτικότερα, η *προτίμηση για οργάνωση* (preference for organization) των εφήβων έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο (M.O.= 3,42), ακολουθούν ο *καθορισμός στόχων* και *προτεραιοτήτων* (goals and

priorities) και έπειτα ο έλεγχος του χρόνου (control of time) με μέσους όρους 3,17 και 3,21 αντίστοιχα. Η Συνολική Διαχείριση Χρόνου εμφανίζει σχετικά χαμηλό μέσο όρο (3,04), ενώ ο μικρότερος μέσος όρος (2,43) παρατηρείται στους μηχανισμούς διαχείρισης χρόνου (mechanisms of time management).

Επίσης, παρατηρείται ότι σε σχέση με την ηλικία και το φύλο εμφανίζονται πολύ μικρές διακυμάνσεις.

## ΗΛΙΚΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ	ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΔΧ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ
13	3,07 ,34	3,05 ,68	2,44 ,54	3,35 ,67	3,49 ,73
14	2,90 ,31	3,19 ,30	2,58 ,53	2,76 ,75	3,19 ,70
15	2,94 ,41	3,05 ,63	2,29 ,55	3,10 ,60	3,36 ,62
16	3,06 ,36	3,16 ,66	2,40 ,71	3,32 ,61	3,41 ,60
17	3,10 ,51	3,21 ,70	2,53 ,81	3,23 ,62	3,52 ,60
18	3,12 ,57	3,41 ,69	2,58 ,94	3,08 ,76	3,43 ,82

## ΦΥΛΟ

ΑΓΟΡΙ	3,05 ,40	3,15 ,67	2,40 ,63	3,40 ,64	3,29 ,65
ΚΟΡΙΤΣΙ	3,04 ,45	3,18 ,65	2,46 ,77	3,43 ,66	3,15 ,65
Total	<b>3,04</b> ,42	<b>3,17</b> ,66	<b>2,43</b> ,71	<b>3,42</b> ,65	<b>3,21</b> ,65

Πίνακας 5-8: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ΔΧ σε σχέση με την ηλικία και το φύλο

Πιο αναλυτικά, η σχέση της ΔΧ με την ηλικία και το φύλο θα εξετασθεί σε ακόλουθη παράγραφο (βλ. §5.3.3), όπου παρατίθενται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής.

## 5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

### 5.2.1 Έλεγχος κανονικότητας των υπό εξέταση μεταβλητών

Η ύπαρξη της κανονικότητας αποτελεί προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των περισσοτέρων παραμετρικών στατιστικών ελέγχων, προκειμένου να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών που να ανάγονται στο γενικό πληθυσμό. Για την απόκλιση από την κανονικότητα υπάρχουν δύο σημαντικοί στατιστικοί δείκτες οι οποίοι πρέπει να αξιολογούνται επαγωγικά. Ο ένας αφορά στην στρέβλωση (skewness) της κατανομής, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην κύρτωση (ή κυρτότητα). Και οι δύο αυτές τιμές πρέπει να είναι μηδέν για την κανονική κατανομή. Ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος, μπορούμε να δεχθούμε τιμές στο εύρος +/- 2. Για μέτριο μεγέθους δείγμα ( $100 < N < 300$ ), σαν αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή ( $N=234$ ), μπορούμε να απορρίψουμε ως μη κανονικές τις μεταβλητές για τις οποίες οι τυπικές τιμές για την κύρτωση και τη στρέβλωση είναι μεγαλύτερες από 3,29.

Με τη βοήθεια του SPSS υπολογίστηκαν οι τιμές για την κύρτωση και τη στρέβλωση για κάθε εξεταζόμενη μεταβλητή, ενώ οι τυπικές τιμές υπολογίστηκαν από τους τύπους:

$$Z_{skew} = \frac{skew}{SE_{skew}} \quad , \quad Z_{kurtosis} = \frac{kurtosis}{SE_{kurtosis}}$$

Τα αποτελέσματα του SPSS και οι τυπικές τιμές για την κύρτωση και τη στρέβλωση εμφανίζονται στον πίνακα 5-11. Παρατηρούμε ότι οι τυπικές τιμές των skewness και kurtosis για τις περισσότερες μεταβλητές είναι μικρότερες από 3,29, συνεπώς για τις μεταβλητές αυτές μπορούμε να δεχθούμε την υπόθεση της κανονικότητας. Οι τιμές για τις μεταβλητές που περιγράφουν το πλήθος των αποβολών (ολοήμερων και ωριαίων) παρουσιάζουν απόκλιση από την κανονικότητα, γεγονός αναμενόμενο καθώς για την πλειοψηφία των μαθητών το πλήθος των αποβολών είναι μηδέν. Για την ανάλυση των μεταβλητών αυτών θα χρησιμοποιηθούν - όπου είναι απαραίτητο - μη παραμετρικές επαγωγικές μέθοδοι.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Skewness	SE of Skewness	Z-Skewness	Kurtosis	SE of Kurtosis	Z-Kurtosis
ΗΛΙΚΙΑ	-,387	,159	-2,43	-,338	,317	-1,07
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	-,439	,159	-2,76	-,511	,317	-1,61
ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	,343	,160	2,14	,199	,319	0,62
ΩΡΙΑΙΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ	6,755	,160	42,277	58,711	,318	184,48
ΟΛΟΗΜΕΡΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ	6,565	,160	41,083	47,454	,318	149,11
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	,045	,159	,28	-,565	,317	-1,78
WELL BEING	,127	,159	,80	,641	,317	2,02
SELF CONTROL	-,016	,159	-,10	-,377	,317	-1,19
EMOTIONALITY	-,169	,159	-1,06	-,275	,317	-0,87
SOCIABILITY	-,446	,159	-2,80	,678	,317	2,14
TIME MANAGEMENT	,288	,162	1,78	,677	,323	2,09
GOALS AND PRIORITIES	-,193	,162	-1,19	,367	,323	1,13
MECHANISMS OF TM	,531	,162	3,27	-,040	,323	-0,12
PREFER. FOR ORGANIZATION	-,302	,162	-1,86	-,195	,323	-0,60
CONTROL OF TIME	-,100	,162	-,62	-,485	,323	-1,50

Πίνακας 5-9 : Τιμές στρέβλωσης και κύρτωσης για τις διερευνούμενες μεταβλητές

Μια άλλη μέθοδος ελέγχου της κανονικότητας των δεδομένων μας, είναι τα τυπικά τεστ κανονικότητας όπως το Kolmogorov-Smirnov. Μέσω του SPSS, πήραμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	1,051	,271
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	,835	,488
TIME MANAGEMENT	,791	,559
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	1,068	,204
WELL BEING	1,034	,235
SELF CONTROL	,741	,643
EMOTIONALITY	1,060	,211
SOCIABILITY	1,115	,166
GOALS AND PRIORITIES	1,017	,253
MECHANISMS OF TIME MANAGEMENT	1,144	,231
PREFERENCE FOR ORGANIZATION	1,107	,172
CONTROL OF TIME	,937	,344

Πίνακας 5-10 : Αποτελέσματα κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για την κανονικότητα

Κάνουμε τις υποθέσεις:

H0: τα δεδομένα μας προέρχονται από κανονικό πληθυσμό

H1: τα δεδομένα μας δεν προέρχονται από κανονικό πληθυσμό

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 5-12) βλέπουμε ότι μπορούμε να δεχτούμε ότι τα δεδομένα μας προέρχονται από έναν κανονικό πληθυσμό αφού η πιθανότητα (Asymp. Sig) είναι μεγαλύτερη από 0,05 και συνεπώς για τις μεταβλητές αυτές μπορούμε να καταφεύγουμε σε παραμετρικούς ελέγχους.

### 5.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς ηλικία και φύλο

Για να εξετάσουμε τη μεταβολή των επιμέρους συναισθηματικών ικανοτήτων και της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία των εφήβων, εφαρμόσαμε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης ANOVA εμφανίζονται στους πίνακες 5-11 και 5-12. Από τον πίνακα 5-11 παρατηρούμε ότι για όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές ικανοποιείται το κριτήριο Levene της ομοιογένειας των διακυμάνσεων ( $\text{sig}>0,05$ ).

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	,907	7	225	,502
ΕΥΗΜΕΡΙΑ	1,791	7	225	,090
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	,609	7	225	,749
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	,873	7	225	,528
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	1,052	7	225	,396

Πίνακας 5-11: Τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene για τη ΣΝ ως προς ηλικία μαθητών

Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία επιμέρους συναισθηματική ικανότητα ( $p>0,05$ , πίνακας 5-16). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε η γενική συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να μεταβάλλεται

σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας στα χρόνια της εφηβείας. Αυτό ήταν άλλωστε αναμενόμενο, καθώς σύμφωνα με τον ορισμό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), αυτή αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου, που δε μεταβάλλεται ιδιαίτερα με την πάροδο του χρόνου (βλ. Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007).

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b>	Between Groups	4,456	8	,557	1,427	,186
	Within Groups	87,815	225	,390		
<b>ΕΥΗΜΕΡΙΑ</b>	Between Groups	13,256	8	1,657	1,356	,217
	Within Groups	274,993	225	1,222		
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	Between Groups	4,663	8	,583	,935	,488
	Within Groups	140,276	225	,623		
<b>ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ</b>	Between Groups	11,335	8	1,417	1,544	,143
	Within Groups	206,482	225	,918		
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ</b>	Between Groups	8,005	8	1,001	1,465	,171
	Within Groups	153,727	225	,683		

Πίνακας 5-12: Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη ΣΝ ως προς ηλικία μαθητών

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στη γενική ΣΝ αλλά και στις επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες, εφαρμόστηκαν μια σειρά από t-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στους πίνακες 5-13 και 5-14. Όπως παρατηρούμε από τον πίνακα 5-17, σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιείται το κριτήριο Levene των ίσων διακυμάνσεων ( $sig.>0,05$ ), οπότε εξετάζουμε τα αποτελέσματα της πρώτης γραμμής (between groups).

**t-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Αγόρια – Κορίτσια)**

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	2,130	,146	1,582	232	,115	,12975	,08204
			1,578	227,137	,116	,12975	,08224
ΕΥΗΜΕΡΙΑ	1,530	,217	1,464	232	,144	,21250	,14511
			1,471	228,069	,143	,21250	,14443
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	,031	,860	4,380	232	,000	,53348	,12179
			4,381	231,595	,000	,53348	,12176
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	2,475	,117	-1,996	232	,047	-,20461	,10250
			-1,987	219,735	,048	-,20461	,10299
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	,822	,365	,337	232	,736	,03684	,10917
			,337	228,329	,737	,03684	,10938

*Πίνακας 5-13: Τα αποτελέσματα του t-test για τη ΣΝ ως προς το φύλο των μαθητών*

Σε σχέση με το φύλο, δεν παρατηρούνται (πίνακας 5-13) γενικευμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο κάποιες διαφορές, μικρής έκτασης, σε επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η επίδραση του φύλου βρέθηκε τελικά σημαντική μόνο στον αυτοέλεγχο (t(232) =4,380, p<0,05) και τη συναισθηματικότητα (t(232) =-1,996, p<0,05), αλλά όχι στην ευημερία, την κοινωνικότητα, ούτε στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 5-14, τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους στη συναισθηματικότητα από ό,τι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια αναφέρουν υψηλότερες εκτιμήσεις στον αυτοέλεγχο από ό,τι τα κορίτσια.

Σε παρόμοια αποτελέσματα για τις διαφορές φύλου σε επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες κατέληξαν και άλλες έρευνες (BarOn, 2000). Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων (Mayer et al., 1999). Επιπλέον, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Schutte et al., 1998), γεγονός που δε διαπιστώθηκε εδώ.

	<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ</b>	ΑΓΟΡΙ	114	4,76	0,66	0,06
	ΚΟΡΙΤΣΙ	120	4,63	0,60	0,05
<b>ΕΥΗΜΕΡΙΑ</b>	ΑΓΟΡΙ	114	5,11	1,00	0,09
	ΚΟΡΙΤΣΙ	120	4,90	1,20	0,11
<b>ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ</b>	ΑΓΟΡΙ	114	<b>4,42</b>	0,93	0,09
	ΚΟΡΙΤΣΙ	120	<b>3,89</b>	0,94	0,09
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>	ΑΓΟΡΙ	114	<b>4,51</b>	0,86	0,08
	ΚΟΡΙΤΣΙ	120	<b>4,72</b>	0,71	0,06
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ</b>	ΑΓΟΡΙ	114	4,99	0,87	0,08
	ΚΟΡΙΤΣΙ	120	4,95	0,80	0,07

*Πίνακας 5-14: Στατιστικά αποτελέσματα για τη ΣΝ και τους 4 παράγοντες ως προς φύλο μαθητών*

### 5.2.3 Διαχείριση Χρόνου ως προς ηλικία και φύλο

Για να εξετάσουμε τη μεταβολή των ικανοτήτων διαχείρισης χρόνου σε σχέση με την ηλικία των εφήβων, εφαρμόσαμε επίσης μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης ANOVA εμφανίζονται στον πίνακα 5-15. Όπως παρατηρούμε, η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία επιμέρους ικανότητα διαχείρισης χρόνου ( $p>0,05$ ).

**ANOVA**

		df	F	Sig.
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ</b>	Between Groups	8	1,614	,122
	Within Groups	216		
<b>ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ</b>	Between Groups	8	1,140	,337
	Within Groups	216		
<b>ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ</b>	Between Groups	8	1,361	,215
	Within Groups	216		
<b>ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ</b>	Between Groups	8	2,045	,053
	Within Groups	215		
<b>ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΓΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>	Between Groups	8	,933	,490
	Within Groups	213		

Πίνακας 5-15 : Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA για τη ΔΧ ως προς την ηλικία των μαθητών

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στη γενική ΔΧ αλλά και στις επιμέρους ικανότητες διαχείρισης χρόνου, εφαρμόστηκαν μια σειρά από t-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 5-16. Όπως παρατηρούμε, ούτε η επίδραση του φύλου βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ως προς οποιαδήποτε επιμέρους ικανότητα διαχείρισης χρόνου ( $p>0,05$ ).

**t-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Αγόρια – Κορίτσια)**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
<b>ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ</b>	1,137	,287	,204 ,205	223 222,994	,839 ,838	,01157 ,01157	,05685 ,05648
<b>ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ</b>	,103	,749	-,339 -,338	223 218,584	,735 ,735	-,02999 -,02999	,08852 ,08866
<b>ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ</b>	7,329	,007	-,619 -,626	223 221,285	,537 ,532	-,05862 -,05862	,09472 ,09361
<b>ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΓΙΑΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>	,077	,781	-,265 -,265	220 217,844	,791 ,791	-,02327 -,02327	,08787 ,08772
<b>ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ</b>	,565	,453	1,613 1,614	222 219,919	,108 ,108	,14021 ,14021	,08692 ,08687

*Πίνακας 5-16: Τα αποτελέσματα του t-test για τη  $\Delta X$  ως προς το φύλο των μαθητών*

## 5.2.4 Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διαχείριση Χρόνου

Μια πρώτη επιβεβαίωση της σχέσης μεταξύ ΣΝ και ΔΧ έρχεται από την ανάλυση συσχετίσεων. Ο πίνακας 5-17 περιλαμβάνει τις τιμές Pearson's  $r$  και τη στατιστική τους σημαντικότητα για τη συσχέτιση της συνολικής ΣΝ και των παραγόντων της σε σχέση με τη ΔΧ και τους επιμέρους υποπαράγοντες της.

Correlations						
		TIME MANAGEMENT	GOALS AND PRIORITIES	MECHANISMS OF TIME MANAGEMENT	CONTROL OF TIME	PREFERENCE FOR ORGANIZATION
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b>	Pearson r	<b>,329**</b>	<b>,198**</b>	,064	<b>,336**</b>	<b>,253**</b>
	p-value	,000	,003	,337	,000	,000
<b>WELL BEING</b>	Pearson r	<b>,225**</b>	,117	,081	<b>,219**</b>	,166
	p-value	,001	,082	,227	,001	,013
<b>SELF CONTROL</b>	Pearson r	<b>,272**</b>	,116	,069	<b>,302**</b>	<b>,195**</b>
	p-value	,000	,084	,306	,000	,004
<b>EMOTIONALITY</b>	Pearson r	<b>,263**</b>	,117	,021	<b>,270**</b>	<b>,314**</b>
	p-value	,000	,081	,754	,000	,000
<b>SOCIABILITY</b>	Pearson r	,100	,131	-,032	,108	,043
	p-value	,134	,051	,637	,107	,528

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5-17 : Συσχετίσεις μεταξύ ΣΝ και ΔΧ

Παρατηρούμε ότι η γενική ΣΝ εμφανίζει αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με τη γενική ΔΧ (Pearson's  $r=0,329$ ,  $p<0,001$ ). Εξετάζοντας τις επιμέρους παράγοντες και εκφάνσεις της ΣΝ και της ΔΧ, παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση εμφανίζεται επίσης να έχουν:

- ✓ η *Συναισθηματικότητα* με την *Προτίμηση για Οργάνωση* ( $r=0,314$ ),
- ✓ ο *Αυτοέλεγχος* με τον *Έλεγχο του Χρόνου* ( $r=0,302$ ),
- ✓ η *Συναισθηματικότητα* με τον *Έλεγχο του Χρόνου* ( $r=0,270$ ),
- ✓ η *Ευημερία* με τον *Έλεγχο του Χρόνου* ( $r=0,219$ ) και
- ✓ ο *Αυτοέλεγχος* με την *Προτίμηση για Οργάνωση* ( $r=0,195$ ).

Μια απλή γραμμική παλινδρόμηση μεταξύ γενικής ΣΝ και ΔΧ (πίνακας 5-18)έδειξε ότι το 10,8% της διακύμανσης των συμπεριφορών Διαχείρισης χρόνου των εφήβων μπορεί να εξηγηθεί βάσει της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης ( $R=0,329$ ,  $R^2=0,108$ ,  $B=0,222$ ,  $t=5,2$ ,  $p<0,001$ ).

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.	B	Std. Error	Beta	t
1	,329 <sup>a</sup>	<b>0,108</b>	0,104	0,402	27,04	,000 <sup>a</sup>	0,22	0,043	0,329	5,2

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

b. Dependent Variable: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ

Πίνακας 5-18 : Αποτελέσματα απλής γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ ΣΝ και ΔΧ

Για τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων της ΣΝ που επηρεάζουν περισσότερο τη γενική ΔΧ, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήματα. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 5-19.

Model Summary <sup>c</sup>										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.	B	Std. Error	Beta	T
1	,271 <sup>a</sup>	0,073	0,069	0,4098	17,61	,000 <sup>a</sup>	0,12	0,028	0,27	4,2
2	,332 <sup>b</sup>	0,11	0,102	0,4024	13,78	,000 <sup>b</sup>	0,09 0,11	0,029 0,036	0,21 0,2	3,23 3,05

a. Predictors: (Constant), SELF CONTROL

b. Predictors: (Constant), SELF CONTROL, EMOTIONALITY

c. Dependent Variable: TIME MANAGEMENT

Πίνακας 5-19 : Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ παραγόντων ΣΝ και ΔΧ

Οι μεταβλητές που κρίθηκαν σημαντικές για την πρόβλεψη της γενικής ΔΧ ήταν ο Αυτοέλεγχος, ο οποίος από μόνος του θεωρείται ικανός να προβλέψει το 7,3% της συνολικής διακύμανσης της γενικής Διαχείρισης Χρόνου και η Συναισθηματικότητα, η οποία μαζί με τον Αυτοέλεγχο μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνες για το 11% της διακύμανσης της γενικής Διαχείρισης Χρόνου.

Συμπληρωματικές αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήματα ανέδειξαν ποιές συγκεκριμένα συμπεριφορές ΔΧ επηρεάζονται περισσότερο από τους παράγοντες της ΣΝ. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 5-20. Παρατηρούμε ότι:

- ✓ η *Συναισθηματικότητα* μπορεί να προβλέψει την *Προτίμηση για Οργάνωση* σε ποσοστό 9,8%
- ✓ ο *Αυτοέλεγχος* μπορεί να προβλέψει τον *Ελεγχο του Χρόνου* σε ποσοστό 9,1%
- ✓ ο *Αυτοέλεγχος* και η *Συναισθηματικότητα* μπορούν να προβλέψουν από κοινού τον *Ελεγχο του Χρόνου* σε ποσοστό 12,7%

Model Summary			
Model	R	R Square	Adjusted R Square
1	,314 <sup>a</sup>	0,098	0,094

Model Summary			
Model	R	R Square	Adjusted R Square
1	,302 <sup>a</sup>	0,091	0,087
2	,356 <sup>b</sup>	0,127	0,119

a. Predictors: (Constant), EMOTIONALITY

a. Predictors: (Constant), SELF CONTROL

b. Dependent Variable: PREFERENCE FOR ORGANISATION

b. Predictors: (Constant), SELF CONTROL, EMOTIONALITY

c. Dependent Variable: CONTROL OF TIME

Πίνακας 5-20 : Αποτελέσματα γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ παραγόντων ΣΝ και ΔΧ

Σε αντίστοιχη έρευνα σε 220 φοιτητές Ιατρικής στο Ιράν (*Kavousy et al., 2010*) η γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r=0,571$ ,  $p<0,001$ ) με τη Διαχείριση Χρόνου, ενώ επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r=0,546$ ,  $p<0,001$ ) διαπιστώθηκε μεταξύ της διάστασης του αυτοελέγχου της ΣΝ και της Διαχείρισης Χρόνου.

### 5.2.5 Επίδραση των απουσιών στη συνολική επίδοση των μαθητών

Μια πρώτη στατιστική ανάλυση έγινε για τη μελέτη της επίδρασης των απουσιών (αδικαιολόγητων, ωριαίων και ολοήμερων αποβολών) στη συνολική επίδοση των μαθητών. Υπολογίσθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson για τις αδικαιολόγητες απουσίες και τις ολοήμερες αποβολές (κανονικά κατανεμημένες

μεταβλητές) και ο συντελεστής Spearman για τις ωριαίες αποβολές (μη κανονικά κατανεμημένη μεταβλητή). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5-21.

		ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ
ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	Pearson Correlation	<b>-,447**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>
ΩΡΙΑΙΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ	Spearman's rho	<b>-,346*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>
ΟΛΟΗΜΕΡΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ	Spearman's rho	<b>-,045</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,494</b>

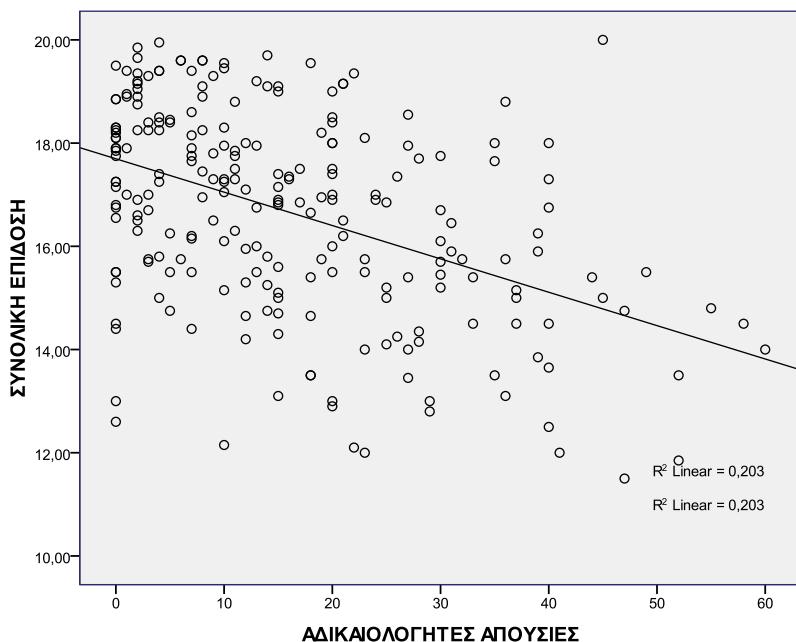
Πίνακας 5-21: Συσχετίσεις (Pearson και Spearman) μεταξύ απουσιών και Συνολικής Επίδοσης

Η ανάλυση έδειξε ισχυρή - και μάλιστα αρνητική - συσχέτιση μεταξύ του πλήθους των αδικαιολόγητων απουσιών και της συνολικής επίδοσης (συντελεστής συσχέτισης  $r=-0,45$ ,  $p<0,001$ ). Συνεπώς οι μαθητές με περισσότερες αδικαιολόγητες απουσίες είναι πιθανό να εμφανίζουν χαμηλότερη συνολική βαθμολογία. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι αδικαιολόγητες απουσίες:

- Υποδεικνύουν μια τάση του μαθητή να αποφεύγει το σχολείο
- Αυξάνουν τα διδακτικά κενά του μαθητή

Σημαντική συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ του πλήθους των ωριαίων αποβολών και της συνολικής επίδοσης (δείκτης συνάφειας spearman  $\rho = -0,346$ ,  $p<0,001$ ). Συνεπώς οι μαθητές στους οποίους έχουν επιβληθεί μία ή περισσότερες ωριαίες αποβολές είναι πιθανό να εμφανίζουν χαμηλότερη συνολική βαθμολογία.

Για να διερευνήσουμε καλύτερα τη σχέση μεταξύ των απουσιών ενός μαθητή και της επίδοσής του και να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο το πρώτο επιδρά στο δεύτερο εφαρμόστηκε μια ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το πλήθος των αδικαιολόγητων απουσιών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται στους πίνακες 5-22 και 5-23.



*Διάγραμμα 1: Γραμμικότητα σχέσης μεταξύ Συνολικής Επίδοσης και Αδικαιολόγητων Απουσιών*

#### Ανάλυση Γραμμικής Παλινδρόμησης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,450 <sup>a</sup>	,203	,199	1,77131

a. Predictors: (Constant), ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ

b. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

*Πίνακας 5-22: Γραμμική παλινδρόμηση για τη Συνολική Επίδοση ως προς Αδικαιολόγητες Απουσίες*

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Beta	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error				Tolerance	VIF
1	(Constant)	17,696	,179		99,058	,000	
	ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ	-,065	,008	-,450	-7,632	,000	1,000

a. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

*Πίνακας 5-23 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης Συνολικής Επίδοσης ως προς Αδικαιολόγητες Απουσίες*

Παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες βλέπουμε ότι οι αδικαιολόγητες απουσίες συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της συνολικής επίδοσης ( $R=0,450$ ,  $R^2=0,203$ ,  $B=-0,065$ ,  $t=-7,632$ ,  $p<0,001$ ) καθώς το 20,3% της διακύμανσης της συνολικής σχολικής επίδοσης των εφήβων μπορεί να εξηγηθεί βάση του πλήθους των αδικαιολόγητων απουσιών τους. Η τιμή του συντελεστή B μας αποκαλύπτει ότι αύξηση του πλήθους των απουσιών κατά μία, μπορεί να επιφέρει μείωση της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών κατά 0,065.

### 5.2.6 Επίδραση ΣΝ και ΔΧ στο πλήθος απουσιών των μαθητών

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του πλήθους των απουσιών των μαθητών και των μεταβλητών που εξετάζονται στην έρευνα αυτή, δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου.

#### ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b>	<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ</b>
<b>ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΜΕΝΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ</b>	Pearson	-,013
	Sig. (2-tailed)	,848
	N	231
<b>ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ</b>	Pearson	-,098
	Sig. (2-tailed)	,137
	N	231
<b>ΩΡΙΑΙΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ</b>	Spearman	-,027
	Sig. (2-tailed)	,681
	N	233
<b>ΟΛΟΗΜΕΡΕΣ ΑΠΟΒΟΛΕΣ</b>	Spearman	-,032
	Sig. (2-tailed)	,631
	N	233

Πίνακας 5-24: Συσχετίσεις μεταξύ απουσιών και ΣΝ και ΔΧ

Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι οι απουσίες δεν συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά εν γένει ούτε και με τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου. Η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση αφορά την αρνητική σχέση μεταξύ

πλήθους αδικαιολόγητων απουσιών και συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου ( $r=-0,228$ ,  $p=0,001$ ). Η αρνητική αυτή συσχέτιση υποδηλώνει ότι μαθητές με μειωμένες ικανότητες διαχείρισης χρόνου σημειώνουν περισσότερες αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο τους, ενώ μαθητές με αυξημένες ικανότητες διαχείρισης χρόνου σημειώνουν λιγότερες αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο τους. Η συσχέτιση αυτή φαίνεται απόλυτα λογική, καθώς οι έφηβοι με ανεπτυγμένες ικανότητες διαχείρισης χρόνου χαρακτηρίζονται από:

- ✓ Ικανοποιητικό έλεγχο του χρόνου τους, συνεπώς δεν είναι τόσο επιρρεπείς σε καθυστερήσεις άφιξης στην τάξη.
- ✓ Προσήλωση στους μαθησιακούς τους στόχους, με αποτέλεσμα να μην υποκύπτουν εύκολα σε εξωσχολικές επιρροές.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση της διαχείρισης χρόνου με τις αδικαιολόγητες απουσίες, διερευνήσαμε το βαθμό στον οποίο η  $\Delta X$  και οι επιμέρους διαστάσεις της μπορεί να προβλέψουν το πλήθος των αδικαιολόγητων απουσιών από το σχολείο. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ανάλυση απλής και πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι αδικαιολόγητες απουσίες και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι παραπάνω διαστάσεις.

Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (πίνακες 5-29 και 5-30) έδειξε ότι οι ικανότητες Διαχείρισης Χρόνου είναι αρνητικός παράγοντας πρόβλεψης των αδικαιολόγητων απουσιών ( $\text{beta} = -0,228$ ,  $t = 5,892$ ,  $P < 0,001$ ) και μπορούν να εξηγήσουν το 5,2% της διακύμανσης του πλήθους των αδικαιολόγητων απουσιών που σημειώνει ένας μαθητής.

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,228 <sup>a</sup>	,052	,048	13,406

a. Predictors: (Constant), TIME MANAGEMENT

*Πίνακας 5-25 : Αποτελέσματα ανάλυσης Γ.Π. για το πλήθος των αδικαιολόγητων απουσιών ως προς  $\Delta X$*

Model	Coefficients <sup>a</sup>						
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	38,292	6,500		5,892	,000		
TIME MANAGEMENT	-7,355	2,115	-,228	-3,478	,001	1,000	1,000

a. Dependent Variable: ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ

Πίνακας 5-26 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης Αδικαιολόγητων Απουσιών ως προς ΔX

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν το πλήθος των αδικαιολόγητων απουσιών και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι 4 υποδιαστάσεις της διαχείρισης χρόνου (πίνακες 5-27 και 5-28), έδειξε ότι η μόνη ικανότητα ΔX που έχει κάποια μικρή επίδραση (4,4 %) στο πλήθος των αδικαιολόγητων απουσιών που σημειώνει ένας μαθητής είναι ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων.

#### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,209 <sup>a</sup>	,044	,040	13,464

a. Predictors: (Constant), GOALS AND PRIORITIES

Dependent Variable: ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ

Πίνακας 5-27: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για το πλήθος των αδικαιολόγητων απουσιών ως προς επιμέρους συμπεριφορές ΔX (μέθοδος stepwise)

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model	Coefficients <sup>a</sup>						
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
'(Constant)	29,585	4,400		6,724	,000		
GOALS AND PRIORITIES	-4,322	1,361	-,209	-3,177	,002	1,000	1,000

a. Dependent Variable: ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΑΠΟΥΣΙΕΣ

Πίνακας 5-28 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης Αδικαιολόγητων Απουσιών ως προς ΔX

Σε αντίστοιχη έρευνα (Petrides, Frederickson & Furnham, 2002) σε μαθητές στη Μ. Βρετανία βρέθηκε ότι η ΣΝ ήταν σημαντικός αρνητικός παράγοντας πρόβλεψης των αδικαιολόγητων απουσιών (beta= -0,439). Στην ίδια έρευνα όμως σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα λογιστικής παλινδρόμησης στα δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών που δεν είχαν καθόλου αδικαιολόγητες απουσίες, έδειξαν ότι η ΣΝ δεν αποτελούσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα. Οι ίδιοι ερευνητές, ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, υπογράμμισαν την ανάγκη για επαναληπτική έρευνα, καθώς τα δεδομένα που αφορούν τις απουσίες και τις αποβολές βασίστηκαν σε μικρά δείγματα και διαδικασίες διχοτόμησης οι οποίες μπορεί να είναι προβληματικές (MacCallum, Zhang, Preacher & Rucker, 2002).

### 5.2.7 Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική επίδοση

Για να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό η αντιληπτή γενική συναισθηματική νοημοσύνη και οι επιμέρους διαστάσεις της επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των εφήβων εφαρμόστηκε αρχικά ανάλυση συσχετίσεων.

Οι συντελεστές συσχέτισης που προέκυψαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 5-29.

Correlations						
		ΓΕΝΙΚΗ ΣΝ	ΕΥΗΜΕΡΙΑ	ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΟΙΝΩΝΙΚ ΟΤΗΤΑ
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Pearson	,155*	-,007	,071	,226**	,087
	Sig.	,018	,914	,279	,001	,187
	N	234	234	234	234	234

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5-29: Συσχετίσεις μεταξύ της Συνολικής επίδοσης και των 4 διαστάσεων της ΣΝ

Παρατηρούμε ότι οι συντελεστές συσχέτισης (συντελεστές Pearson,  $r$ ) που προέκυψαν είναι σχετικά χαμηλοί, με μέγιστες τιμές αυτές που αφορούν τη συσχέτιση της συναισθηματικότητας και της γενικής ΣΝ με τη συνολική επίδοση. Οι συσχετίσεις αυτές, παρότι μικρές, είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0,001 και 0,05 αντίστοιχα, δηλαδή εάν επαναλαμβάναμε τη συγκεκριμένη έρευνα στα ίδια άτομα κάτω από τις ίδιες συνθήκες, η πιθανότητα να μη βρίσκαμε ίδια αποτελέσματα θα ήταν χαμηλότερη από 0,1% και 5% αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, η γενική συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση ( $r=0,15$ ,  $p<0,05$ ). Από τις επιμέρους συναισθηματικές διαστάσεις, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων (συναισθηματικότητα) με τη σχολική επίδοση ( $r=0,23$ ,  $p<0,001$ ).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που εξέτασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη μέθοδο των αυτοαναφορών. Σε αντίστοιχη έρευνα σε εφήβους μαθητές στην Ελλάδα (Πλατσίδου, 2005), η γενική συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση ( $r=0,20$ ,  $p<0,05$ ), ενώ από τις επιμέρους συναισθηματικές διαστάσεις, σημαντική βρέθηκε επίσης μόνο η συσχέτιση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων με τη σχολική επίδοση ( $r=0,18$ ,  $p<0,05$ ).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση, διερευνήσαμε το βαθμό στον οποίο μπορεί να προβλέψουν τη σχολική επίδοση των εφήβων η αντιληπτή γενική συναισθηματική νοημοσύνη και οι επιμέρους διαστάσεις της. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ανάλυση απλής και πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι παραπάνω διαστάσεις.

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης παλινδρόμησης (γενική ΣΝ ως παράγοντας πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης), εμφανίζονται στον πίνακα 5-30.

Παρατηρούμε ότι η αντιληπτή γενική ΣΝ δεν βρέθηκε να είναι ιδιαίτερα σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης των εφήβων, αφού μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη μόνο για το 2,4% της διακύμανσης της συνολικής επίδοσης.

### Model Summary<sup>b</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square	F Change	df1	df2	Sig. F	
1	,155 <sup>a</sup>	,024	,020	1,94952	,024	5,683	1	232	,018	1,621

a. Predictors: (Constant), ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

b. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗΕΠΙΔΟΣΗ

*Πίνακας 5-30: Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης (η ΣΝ ως παράγοντας πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)*

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης κατά βήματα, για τις επιμέρους διαστάσεις της ΣΝ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης, εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,226 <sup>a</sup>	,051	,047	1,92238

a. Predictors: (Constant), EMOTIONALITY

b. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗΕΠΙΔΟΣΗ

*Πίνακας 5-31: Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής Γ.Π (επιμέρους ικανότητες ΣΝ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)*

Η μόνη μεταβλητή που αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική για την πρόβλεψη του σχολικού βαθμού είναι η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων ( $R=0,226$ ,  $R^2=0,051$ ,  $Beta=0,226$ ,  $t=3,527$ ,  $p<0,001$ ), η οποία μπορεί να εξηγήσει το 5% της διακύμανσης της συνολικής επίδοσης.

Σε αντίστοιχη έρευνα σε εφήβους μαθητές στην Ελλάδα (*Πλατσίδου, 2005*), η αντιληπτή γενική συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε επίσης στατιστικά σημαντική για την πρόβλεψη του σχολικού βαθμού, εξηγώντας το 4,2% της

διακύμανσης, ενώ η συνεισφορά της ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική.

Σε παρόμοιες έρευνες στο εξωτερικό, η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή και τη σχολική επίδοση βρέθηκε να κυμαίνεται από αρκετά σημαντική έως και μη σημαντική. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, μπορεί να προβλέπει τους τελικούς βαθμούς των πρωτοετών φοιτητών ( $r=0,32$ ,  $p<0,05$ , *Schutte et al., 1998*). Άλλη έρευνα έδειξε το ίδιο σε φοιτητές άλλων ετών, αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό (*Van der Zee et al., 2002*). Οι τελευταίοι μάλιστα ερευνητές υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν ανεξάρτητο παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης, με μια μοναδική συμβολή στην ερμηνεία αυτής, που λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλους παράγοντες όπως η γνωστική νοημοσύνη και οι επιμέρους γνωστικές ικανότητες (*Van der Zee et al., 2002*).

Τέλος, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι δεν υφίσταται μια τέτοια σχέση (*Newsome, Day & Catano, 2000*).

### 5.2.8 Επίδραση των συμπεριφορών Διαχείρισης Χρόνου στη σχολική επίδοση

Για να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό οι συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των εφήβων εφαρμόστηκε ανάλυση συσχετίσεων. Οι συντελεστές συσχέτισης που προέκυψαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 5-33.

Correlations

		ΓΕΝΙΚΗ ΔΧ	ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ	ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ
ΕΠΙΛΟΣΗ	Pearson	,212** 0,001	,285** 0,000	0,01 0,883	0,11 0,104	0,127 0,059
	Sig.					
	N	225	225	225	222	224

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5-32: Συσχετίσεις μεταξύ της Συνολικής επίδοσης και των 4 ικανοτήτων της ΔΧ

Παρατηρούμε ότι μόνο η γενική Διαχείριση Χρόνου και ο Καθορισμός Στόχων και Προτεραιοτήτων εμφανίζουν ορισμένες σημαντικές (αν και χαμηλές) συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, η γενική Διαχείριση Χρόνου παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση ( $r=0,21$ ,  $p<0,001$ ). Από τις επιμέρους συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της ικανότητας καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων με τη σχολική επίδοση ( $r=0,29$ ,  $p<0,001$ ).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση της διαχείρισης χρόνου με τη σχολική επίδοση, διερευνήσαμε το βαθμό στον οποίο μπορεί να προβλέψουν τη σχολική επίδοση των εφήβων η διαχείριση χρόνου και οι επιμέρους συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτή. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ανάλυση απλής και πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι παραπάνω διαστάσεις.

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης παλινδρόμησης (γενική ΔΧ ως παράγοντας πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης), εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

### Model Summary<sup>b</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,212 <sup>a</sup>	,045	,041	1,90944	,045	10,510	1	223	,001	1,769

a. Predictors: (Constant), TIME MANAGEMENT

b. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗΕΠΙΔΟΣΗ

**Πίνακας 5-33:** Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης ( $\Delta X$  ως παράγοντας πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)

Παρατηρούμε ότι η γενική  $\Delta X$  βρέθηκε να είναι χαμηλός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης των εφήβων, αφού μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για το 4,5% της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης.

Τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης κατά βήματα (επιμέρους συμπεριφορές  $\Delta X$  ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης), εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,288 <sup>a</sup>	,083	,079	1,86727

a. Predictors: (Constant), GOALS AND PRIORITIES

b. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗΕΠΙΔΟΣΗ

**Πίνακας 5-34:** Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήματα (επιμέρους συμπεριφορές  $\Delta X$  ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης)

Η μόνη μεταβλητή που αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική για την πρόβλεψη του σχολικού βαθμού ήταν η ικανότητα καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων ( $R=0,288$ ,  $R^2=0,083$ , Beta=0,288,  $t=4,463$ ,  $p<0,001$ ), η οποία μπορεί να εξηγήσει το 8% της διακύμανσης της συνολικής επίδοσης.

### 5.2.9 Επίδραση της ΣΝ και ΔΧ στη σχολική επίδοση

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας διαχείρισης χρόνου με τη σχολική επίδοση, διερευνήσαμε το βαθμό στον οποίο μπορεί να προβλέψουν τη σχολική επίδοση των εφήβων οι μεταβλητές αυτές.

Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαχείριση χρόνου.

**Model Summary<sup>c</sup>**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,212 <sup>a</sup>	,045	,041	1,90944	
2	,226 <sup>b</sup>	,051	,043	1,90754	1,872

a. Predictors: (Constant), TIME MANAGEMENT

b. Predictors: (Constant), TIME MANAGEMENT, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΝΟΜΟΣΥΝΗ

c. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗΕΠΙΔΟΣΗ

*Πίνακας 5-35: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (ΣΝ και ΔΧ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης, μέθοδος enter)*

Η Διαχείριση Χρόνου φαίνεται να είναι ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας, αφού μπορεί να θεωρηθεί από μόνη της υπεύθυνη για το 4,5% της διακύμανσης της συνολικής επίδοσης, ενώ η συνεισφορά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι σχετικά μικρή, αφού στο κοινό μοντέλο με τη ΔΧ μπορούν να προβλέψουν ως το 5,1% της σχολικής επίδοσης των εφήβων.

Στη συνέχεια εξετάστηκε ποιές από τις επιμέρους διαστάσεις της ΣΝ και της ΔΧ προσφέρουν περισσότερο στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης. Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε και πάλι ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και οι τέσσερις

επιμέρους διαστάσεις της Διαχείρισης Χρόνου. Τα αποτελέσματα του SPSS παρουσιάζονται στους πίνακες 5-36 και 5-37.

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,288 <sup>a</sup>	,083	,079	1,86727	,083	19,916	1	220	,000
2	,341 <sup>b</sup>	,116	,108	1,83705	,033	8,299	1	219	,004

a. Predictors: (Constant), GOALS AND PRIORITIES

b. Predictors: (Constant), GOALS AND PRIORITIES, EMOTIONALITY

*Πίνακας 5-36: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (επιμέρους διαστάσεις της ΣΝ και ΔΧ ως παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής επίδοσης, μέθοδος stepwise)*

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model	Unstandardized Coefficients			Beta	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error					Tolerance	VIF
1 (Constant)	14,062	,612			22,986	,000		
	GOALS AND PRIORITIES	,843	,189	,288	4,463	,000	1,000	1,000
2 (Constant)	12,194	,885			13,782	,000		
	GOALS AND PRIORITIES	,766	,188	,262	4,077	,000	,980	1,021
	EMOTIONALITY	,458	,159	,185	2,881	,004	,980	1,021

a. Dependent Variable: ΣΥΝΟΛΙΚΗΕΠΙΔΟΣΗ

*Πίνακας 5-37 : Συντελεστές γραμμικής εξίσωσης επίδοσης ως προς παράγοντες ΣΝ και ΔΧ*

Οι μόνες μεταβλητές (από τους συνολικά οκτώ υποπαράγοντες ΣΝ και ΔΧ) που φαίνεται να συνεισφέρουν στο προβλεπτικό μοντέλο είναι ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων (από τη ΔΧ) και η συναισθηματικότητα (από τη ΣΝ). Ο μεν καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων (R=0,288, R<sup>2</sup>=0,083, B=0,843, t=4,463, p<0,001) μπορεί να θεωρηθεί από μόνος του υπεύθυνος για το 8,3% της διακύμανσης της συνολικής επίδοσης, ενώ η Συναισθηματικότητα συνεισφέρει ένα επιπλέον 3% στην πρόβλεψη (R=0,341, R<sup>2</sup>=0,116, B=0,288, t=4,463, p<0,001). Συνολικά, στο κοινό τους μοντέλο, ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων και η συναισθηματικότητα μπορούν να προβλέψουν ως το 11,6% της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

### 5.2.10 Συνολικό μοντέλο πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης των εφήβων

Η τελευταία στατιστική διερεύνηση αφορά στην προβλεπτική ικανότητα ενός συνολικού μοντέλου, το οποίο θα περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα και βρέθηκαν ότι επηρεάζουν, λιγότερο ή περισσότερο, τη σχολική επίδοση των εφήβων.

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει το πλήθος των *αδικαιολόγητων απουσιών*, τον *καθορισμό στόχων* και *προτεραιοτήτων* ως παράγοντα της Διαχείρισης Χρόνου και την *συναισθηματικότητα* ως παράγοντα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητες μεταβλητές όλες οι παραπάνω μεταβλητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5-38.

Παρατηρώντας τον πίνακα αυτό διαπιστώνουμε ότι και οι τρεις παράγοντες (*αδικαιολόγητες απουσίες*, *καθορισμός στόχων* και *προτεραιοτήτων* και *συναισθηματικότητα*) παρέμειναν στατιστικά σημαντικοί. Βρέθηκε δε ότι το τελικό μοντέλο ερμηνεύει το 24,8% της συνολικής μεταβλητότητας της σχολικής επίδοσης των εφήβων (συντελεστής προσδιορισμού  $R^2=0,248$ ).

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,436 <sup>a</sup>	,190	,187	1,75599
2	,474 <sup>b</sup>	,225	,218	1,72217
3	,498 <sup>c</sup>	,248	,237	1,70026

a. Predictors: (Constant), ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣΑΠΟΥΣΙΕΣ

b. Predictors: (Constant), ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣΑΠΟΥΣΙΕΣ, GOALS AND PRIORITIES

c. Predictors: (Constant), ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΕΣΑΠΟΥΣΙΕΣ, GOALS AND PRIORITIES, EMOTIONALITY

*Πίνακας 5-38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης του συνολικού μοντέλου πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης (μέθοδος stepwise)*

Επίσης, από τους τρεις παράγοντες οι οποίοι αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του τελευταίου μεντέλλου, διαπιστώνου ότι οι αδικαιολόγητες απουσίες είναι ο πιο

ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας ( $R=0,436$ ,  $R^2=0,190$ ), αφού μπορεί να θεωρηθούν από μόνες τους υπεύθυνες για το 19% της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης των εφήβων. Επίσης, ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της συνολικής επίδοσης, αφού στο κοινό μοντέλο με τις αδικαιολόγητες απουσίες ( $R=0,474$ ,  $R^2=0,225$ ), μπορούν να προβλέψουν το 22,5% της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης. Τέλος, η Συναισθηματικότητα συνεισφέρει και αυτή στο προγνωστικό μοντέλο για την πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης. Η συνολική προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου αυτού όπως είπαμε φτάνει στο 24,8%.

## 6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 6.1 Ερμηνεία και συζήτηση αποτελεσμάτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να διερευνήσει εάν η συναισθηματική νοημοσύνη ( $\Sigma N$ ) και οι συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου ( $\Delta X$ ) των εφήβων επηρεάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της διατριβής, ήταν να μελετηθούν οι ατομικές διαφορές των εφήβων ως προς τη συνολική τους  $\Sigma N$  και  $\Delta X$  αλλά και ως προς τις επιμέρους ικανότητες που σχετίζονται με αυτές, σε σχέση πάντα με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά και με ορισμένους δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο.

Για την αξιολόγηση της  $\Sigma N$  και των επιμέρους παραγόντων της επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο TEIQue-ASF (ελληνική έκδοση σε σύντομη μορφή προσαρμοσμένη για ανηλίκους) το οποίο είναι αντιπροσωπευτικό του μοντέλου το οποίο μελετά τη  $\Sigma N$  ως σύνολο από χαρακτηριστικά γνωρίσματα και διαθέσεις της προσωπικότητας, ενώ για την αξιολόγηση της  $\Delta X$  και των επιμέρους παραγόντων της δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της διαχείρισης χρόνου, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία από το TMBS και την κλίμακα των *Liu et al. (2009)*, κατάλληλα διαμορφωμένα για εφήβους. Τα δεδομένα της έρευνάς μας υποβλήθηκαν σε μονοπαραγοντικές (Pearson's  $r$ , one-way Anova, t-test) και πολυπαραγοντικές αναλύσεις (πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση), προκειμένου να μελετηθεί η συσχέτιση όλων των επιμέρους μεταβλητών με τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων.

Στην ενότητα αυτή, θα επιχειρήσουμε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας και εμβάθυνση σε πιθανές αιτίες οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση τους ανά ερευνητικό ερώτημα.

### **6.1.1 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΣΝ με ηλικία και φύλο**

#### **Επίδραση της ηλικίας στη ΣΝ**

Κατά τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αναφερόταν στη σχέση της ΣΝ των υποκειμένων της έρευνάς μας με παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο, προέκυψε ότι η επίδραση της ηλικίας δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία επιμέρους συναισθηματική ικανότητα. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε η γενική συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας στα χρόνια της εφηβείας. Αυτό ήταν άλλωστε αναμενόμενο, καθώς σύμφωνα με τον ορισμό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), αυτή αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου, που δε μεταβάλλεται ιδιαίτερα με την πάροδο του χρόνου (βλ. Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας, η οποία διενεργήθηκε στην Ελλάδα (Πλατσίδου, 2005), για τη σχέση της ΣΝ εφήβων με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική τους επίδοση και την αναλογική τους ικανότητα, κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας. Η ΣΝ των εφήβων εξετάστηκε και με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Schutte et al., 1998) και με τη μέθοδο έργων αντικειμενικής απόδοσης (Mayer et al, 1999). Στην έρευνα αυτή η συναισθηματική νοημοσύνη δε βρέθηκε να μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας στα χρόνια της εφηβείας.

Επίσης σε μελέτη της ίδιας ερευνήτριας που έγινε σε εφήβους ηλικίας 12 ως 16 ετών (Πλατσίδου, 2006), διερευνήθηκε το προφίλ των εφήβων που είχαν υψηλή, μέση ή χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε ότι οι τρεις ομάδες εφήβων δε διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς την ηλικία. Αυτό υποδηλώνει ότι η αντιλαμβανόμενη ΣΝ των εφήβων, όπως την προσδιόριζαν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, δε μεταβάλλεται σημαντικά στην περίοδο ανάμεσα στα 12 και 16 χρόνια.

#### **Συζήτηση:**

Με δεδομένη την ποικιλία των θεωρητικών απόψεων και ψυχομετρικών εργαλείων, τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με ατομικούς παράγοντες (π.χ., ηλικία, φύλο, πολιτιστικό περιβάλλον) καθώς και με τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως

γνωστικές ικανότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ικανοποίηση από τη ζωή, προσαρμοστικότητα και ευτυχία (π.χ., *Bar-On*, 2000, *Ciarrochi et al.*, 2000, *Furnham & Petrides*, 2003). Όμως, είναι γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν μόνο στην ενήλικη ζωή, κυρίως λόγω μεθοδολογικών δυσκολιών στη μέτρηση και συνεπώς δε γνωρίζουμε αρκετά για την ανάπτυξη και τη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην παιδική και την εφηβική ηλικία.

Γενικότερα, οι περισσότεροι ερευνητές που μελετούν τη ΣΝ ως ικανότητα συμφωνούν ότι αυτή αναπτύσσεται τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (*Bar-On*, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (*Goleman*, 1998, *Zeidner et al.*, 2003). Οι *Mayer et al.* (1999), συγκρίνοντας ένα δείγμα εφήβων (ηλικίας 12 ως 16 ετών) με ενήλικες (από 17 ως 70 ετών, M.O.=23), διαπίστωσαν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται στα πρώτα χρόνια της νεότητας. Ωστόσο, δε διερευνήθηκε η μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διάρκεια της εφηβικής περιόδου.

Αντιθέτως, οι ερευνητές που μελετούν τη ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας δεν καταλήγουν σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Οι *Petrides, Furnham* και *Mavroveli* (2007) υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να δοθεί μια πλήρης απάντηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται η ΣΝ ως γνώρισμα, ποσοτικά και ποιοτικά, στη διάρκεια της ζωής του ατόμου, λόγω της έλλειψης των σχετικών δεδομένων. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η θεώρηση της ΣΝ ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας σημαίνει ότι ο συνδυασμός των συναισθηματικών αντιλήψεων και διαθέσεων που περιλαμβάνει ο ορισμός της, είναι γενικά σταθερός στην πάροδο του χρόνου και σε όλες τις καταστάσεις.

Τα δεδομένα από επαναληπτικά τεστ σε περίοδο ενός έτους συμφωνούν με τη θεωρία αυτή, αποκαλύπτοντας συσχετίσεις της τάξης του 0,7 - 0,8 (*Petrides*, 2001, *Tett et al.*, 2005). Οι *Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook & Taylor* (2005) ανέφεραν μια χρονική σταθερότητα σε παγκόσμια κλίμακα για τη ΣΝ ως γνώρισμα, της τάξης του 0,56. Ωστόσο, αυτή η χαμηλότερη τιμή βασίστηκε σε μια περίοδο 3 ετών και σε δείγμα που αποτελούνταν αποκλειστικά από νεαρούς ενήλικες.

Για πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα (π.χ. καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής), δεν είναι δυνατό να έχουμε ερευνητικά αποτελέσματα λόγω της έλλειψης των κατάλληλων στοιχείων. Μπορούμε όμως να υποθέσουμε – μια πρόβλεψη που απορρέει από τη θεωρία της ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας – ότι οι τιμές της ΣΝ πρέπει

να δείχγουν κάποια μικρή μεταβολή με την ηλικία, καθώς οι άνθρωποι γίνονται λιγότερο συναισθηματικοί και κοινωνικοποιούνται καλύτερα (*Costa et al., 2000*).

Ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές στην ΣΝ θα πρέπει να θεωρηθούν ως λειτουργίες της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης (*Abel & Izard, 1999*) και της ευρύτερης ανάπτυξης του ατόμου (*Berk, 2001, Lewis, 2000, Saarni, 1999*), οι οποίες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των διαδικασιών ωρίμανσης (*Izard, 1991*), τη γνωστική ανάπτυξη (*Kagan, 1978*), και τις κοινωνικές εμπειρίες (*Dickson, Fogel & Messinger, 1998*). Απομένει να διαπιστωθεί κατά πόσον, όσον αφορά την μακροπρόθεσμη σταθερότητα της, η ΣΝ ως γνώρισμα είναι παρόμοια με γνωρίσματα της προσωπικότητας ή με συναισθηματικά γνωρίσματα, τα οποία είναι συγκριτικά πιο μεταβλητά (*Vaidya, Gray, Haig & Watson, 2002*).

### **Επίδραση του φύλου στη ΣΝ**

Η επίδραση του φύλου βρέθηκε σημαντική μόνο στον αυτοέλεγχο και τη συναισθηματικότητα, αλλά όχι στην ευημερία, την κοινωνικότητα, ούτε στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους στη συναισθηματικότητα από ό,τι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια αναφέρουν υψηλότερες εκτιμήσεις στον αυτοέλεγχο από ό,τι τα κορίτσια.

Σε αντίστοιχες έρευνες σε σχέση με το φύλο σε ενήλικους πληθυσμούς, δεν παρατηρήθηκαν γενικευμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο κάποιες διαφορές, συχνά μικρής έκτασης, σε επιμέρους διαστάσεις της ΣΝ, κυρίως σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (*Ciarrochi et al., 2000, Shutte et al., 1998*) και πιο σπάνια στις έρευνες που εξέταζαν την αντικειμενική ΣΝ (*Mayer et al., 1999, 2000*). Για παράδειγμα, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων (*Mayer et al., 1999*), στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και στην διαπροσωπική επικοινωνία (*Bar-On, 1997*). Οι άνδρες, από την άλλη, φαίνεται να είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, να προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και να είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ό,τι οι γυναίκες (*Bar-On, 2000, Mayer et al., 1999, 2000*). Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν κυρίως τις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική ΣΝ από ό,τι οι άνδρες (*Bar-On, 2000, Petrides &*

*Furnham, 2000, Shutte et al., 1998*) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σε παρόμοια αποτελέσματα για τις διαφορές φύλου σε επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες κατέληξαν και άλλες έρευνες στην Ελλάδα. Σε μελέτη που έγινε σε εφήβους ηλικίας 12 ως 16 ετών (*Πλατσίδου, 2005*) για τη σχέση της ΣΝ με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, βρέθηκε ότι η επίδραση του φύλου βρέθηκε σημαντική στην αναγνώριση συναισθημάτων, την ικανότητα επικοινωνίας και τη διαχείριση συναισθημάτων, αλλά όχι στην ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη, ούτε στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια βρέθηκε να αναφέρουν υψηλότερες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους στην αναγνώριση συναισθημάτων και την ικανότητα επικοινωνίας από ό,τι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερες εκτιμήσεις στη διαχείριση των συναισθημάτων τους από ό,τι τα κορίτσια.

Σε παρόμοια μελέτη (*Πλατσίδου, 2006*), διερευνήθηκε το προφίλ των εφήβων από 12 ως 16 ετών που είχαν υψηλή, μέση ή χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε ότι το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των τριών συστάδων ως προς το επίπεδο ΣΝ. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα άτομα με υψηλή ΣΝ είναι κορίτσια, ενώ τα περισσότερα άτομα με μέση ΣΝ είναι αγόρια. Μόνο στη συστάδα στην οποία τα άτομα εμφάνιζαν χαμηλή ικανότητα διαχείρισης και αφομοίωσης συναισθημάτων δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο.

Όπως αναφέραμε, η υπεροχή των γυναικών ως προς την υψηλή ΣΝ είναι ένα εύρημα που συναντάται συχνά στις έρευνες (*Ciarrochi et al., 2000, Shutte et al., 1998, Mayer et al., 1999*). Βασισμένοι στα ευρήματα αυτά, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η ΣΝ είναι ένα χαρακτηριστικό που οι γυναίκες διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (*Bar-On, 2000, Petrides & Furnham, 2000, Shutte et al., 1998*). Αξίζει να επισημανθεί ότι και στην παρούσα έρευνα, που έγινε σε εφηβικό πληθυσμό, βρέθηκαν διαφορές υπέρ των κοριτσιών, ανάλογες με εκείνες των ενηλίκων. Αυτό δείχνει ότι η ΣΝ αναπτύσσεται κατά ένα διαφορετικό τρόπο στα αγόρια και τα κορίτσια, μέσα από μια διαδικασία που ξεκινάει αρκετά νωρίς και η αρχή της θα πρέπει, ίσως, να αναζητηθεί στην παιδική ηλικία (*Πλατσίδου, 2006*).

### **6.1.2 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΔΧ με ηλικία και φύλο**

#### **Επίδραση της ηλικίας στη ΔΧ**

Κατά τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αναφερόταν στη σχέση των συμπεριφορών ΔΧ των εφήβων με παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο, προέκυψε ότι η επίδραση της ηλικίας δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμία επιμέρους ικανότητα διαχείρισης χρόνου. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε η γενική διαχείριση χρόνου βρέθηκε να μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας στα χρόνια της εφηβείας.

Τα ευρήματα αντίστοιχων μελετών είναι δυστυχώς λιγοστά και αντιφατικά. Σε μελέτη που επικεντρώθηκε σε 293 φοιτητές (*Trueman & Hartley, 1996*) οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές (ηλικίας άνω των 25 ετών) βρέθηκαν να αναφέρουν σημαντικά καλύτερες δεξιότητες διαχείρισης χρόνου από τους νεότερους φοιτητές (ηλικίας 21-25 ετών). Αντιθέτως τα αποτελέσματα νεότερης έρευνας (*Misra & McKean, 2000*) σε 249 προπτυχιακούς φοιτητές έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παραμέτρους διαχείρισης χρόνου όσον αφορά την ηλικία.

Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ηλικία μπορεί να επηρεάζει τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου.

#### **Επίδραση του φύλου στη ΔΧ**

Τα πορίσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι στατιστικά σημαντική ως προς οποιαδήποτε επιμέρους ικανότητα διαχείρισης χρόνου ούτε και ως προς τη γενική διαχείριση χρόνου.

Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δεν συμφωνούν με τα δικά μας πορίσματα. Σε τρεις μελέτες που έγιναν σε φοιτητές πανεπιστημίων για τη διαχείριση του χρόνου παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Οι *Misra και McKean (2000)* διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα σε όλους τους παράγοντες συμπεριφοράς διαχείρισης χρόνου (καλύτερο έλεγχο του χρόνου, έθεταν προτεραιότητες και στόχους, προγραμμάτιζαν και είχαν οργάνωση στα καθήκοντα και το χώρο εργασίας).

Αφετέρου, τα αποτελέσματα των *Covic et al. (2003)* έδειξαν ότι οι γυναίκες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε έναν μόνο παράγοντα, στους

μηχανισμούς διαχείρισης χρόνου, όπως η τήρηση λιστών καθηκόντων και η τήρηση ημερολογίου.

Επίσης οι *Macan et al. (1990)* βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ φύλου και διαχείρισης χρόνου, αναφέροντας ότι οι γυναίκες πέτυχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα των μηχανισμών διαχείρισης χρόνου, ο οποίος περιελάμβανε το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό.

Όπως προκύπτει από τις έρευνες αυτές, οι γυναίκες εφαρμόζουν συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου με μεγαλύτερη συχνότητα από τους άνδρες, όμως η μελέτη των *Misra και McKean (2000)* ανέφερε ότι ανεξάρτητα από τις καλύτερες συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου που εμφανίζουν οι γυναίκες, αυτό δε φάνηκε να μειώνει το άγχος στις ακαδημαϊκές σπουδές τους.

Άλλη επίσης μελέτη που επικεντρώθηκε σε φοιτητές (*Trueman & Hartley, 1996*) διαπίστωσε ότι οι φοιτήτριες ανέφεραν σημαντικά μεγαλύτερες ικανότητες διαχείρισης χρόνου από τους άνδρες φοιτητές.

Οι έρευνες της διαχείρισης χρόνου σε εφήβους που δίνουν κάποια αποτελέσματα όσον αφορά τις διαφορές φύλου είναι περιορισμένες. Σε μελέτη σε 116 εφήβους ηλικίας 12 ως 15 ετών στον Καναδά (*Oshar, 1997*) παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου (TMBS) σε σχέση με τα αγόρια.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και πιο πρόσφατη έρευνα (*Liu, Rijmen, MacCann and Roberts, 2009*) σε 814 εφήβους μαθητές στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες και στους δύο παράγοντες διαχείρισης χρόνου (προγραμματισμό και τήρηση προθεσμιών-οργάνωση). Η διαφορά μεταξύ των φύλων ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακή στον παράγοντα σχεδιασμού και δεν μπορούσε να εξηγηθεί από τις διαφορές στους παράγοντες προσωπικότητας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι διαφορές των φύλων στο ποσοστό του χρόνου που χρησιμοποιούν σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες (παιχνίδια υπολογιστή, τηλεόραση, αθλητισμό και διαδίκτυο) που έχουν παρατηρηθεί σε παλαιότερες έρευνες (π.χ. *Van den Bulck, 2004*) μπορεί να είναι μια αντανάκλαση ή ακόμη και ο βασικός λόγος των διαφορών μεταξύ των φύλων στον τομέα της διαχείρισης του χρόνου. Δηλαδή, κακές πρακτικές διαχείρισης του χρόνου μπορεί να οδηγούν τα αγόρια να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μη παραγωγικές δραστηριότητες, ή αλλιώς το μεγαλύτερο ποσοστό χρόνου που τα αγόρια δαπανούν σε δραστηριότητες

στον ελεύθερο χρόνο τους μπορεί να τους προκαλεί μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση του χρόνου.

Η αντίφαση που παρατηρείται μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και των αποτελεσμάτων άλλων ερευνητικών προσπαθειών μπορεί να οφείλεται στις διαφορές των πληθυσμιακών δειγμάτων στα οποία επικεντρώνονται οι εκάστοτε μελέτες. Η έρευνά μας αφορούσε εφήβους ηλικίας 13 ως 18 ετών που κατοικούν και φοιτούν σε σχολεία στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην πόλη των Χανίων. Διαφορές όσον αφορά στην εκπαίδευση, την ανατροφή, την κουλτούρα και τις συνήθειες των εν λόγω εφήβων είναι πιθανό να επηρεάζουν τα ερευνητικά αποτελέσματα με τρόπο που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί. Μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να κατευθυνθούν στη διερεύνηση των ατομικών διαφορών των Ελλήνων εφήβων σε θέματα που αφορούν τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου και τις παραμέτρους εκείνες που πιθανόν να τις επηρεάζουν.

### 6.1.3 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΣΝ με ΔΧ

Κατά την ανάλυση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ΣΝ και συμπεριφορών ΔΧ των υποκειμένων της έρευνάς μας, προέκυψε ότι η γενική ΣΝ εμφανίζει αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με τη γενική ΔΧ. Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση εμφανίζεται επίσης να έχουν η Συναισθηματικότητα με την Προτίμηση για Οργάνωση, ο Αυτοέλεγχος με τον Έλεγχο του Χρόνου, η Συναισθηματικότητα με τον Έλεγχο του Χρόνου, η Ευημερία με τον Έλεγχο του Χρόνου και ο Αυτοέλεγχος με την Προτίμηση για Οργάνωση.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το 10,8% της διακύμανσης των συμπεριφορών Διαχείρισης χρόνου των εφήβων μπορεί να εξηγηθεί βάσει της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης. Οι παράγοντες της ΣΝ που κρίθηκαν σημαντικές για την πρόβλεψη της γενικής ΔΧ ήταν ο Αυτοέλεγχος, ο οποίος από μόνος του θεωρείται ικανός να προβλέψει το 7,3% της συνολικής διακύμανσης της γενικής Διαχείρισης Χρόνου και η Συναισθηματικότητα, η οποία μαζί με τον Αυτοέλεγχο μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνες για το 11% της διακύμανσης της γενικής Διαχείρισης Χρόνου.

Συνεπώς, παρατηρήθηκε ότι καλύτερες συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου εμφανίζουν οι έφηβοι που πιστεύουν ότι έχουν υψηλότερο βαθμό αυτοελέγχου και

συναισθηματικότητας, δηλαδή οι έφηβοι που πιστεύουν ότι είναι πιο ικανοί να ελέγχουν τα συναισθήματά και τις επιθυμίες τους και στο να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τις εξωτερικές πιέσεις και το άγχος, αλλά και οι έφηβοι που διαθέτουν σε υψηλότερο βαθμό την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν την πλευρά του άλλου και να έχουν αρμονικές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της μοναδικής αντίστοιχης έρευνας που βρέθηκε στη σχετική αρθρογραφία. Έρευνα σε 220 φοιτητές Ιατρικής στο Ιράν (*Kavousy et al., 2010*), αναφέρει ότι η γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη βρέθηκε να έχει ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r=0,571$ ,  $p<0,001$ ) με τη Διαχείριση Χρόνου, ενώ επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r=0,546$ ,  $p<0,001$ ) διαπιστώθηκε μεταξύ της διάστασης του αυτοελέγχου της ΣΝ και της Διαχείρισης Χρόνου.

Είναι προφανές ότι ο τομέας αυτός είναι ακόμα σχετικά ανεξερεύνητος και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

#### **6.1.4 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΣΝ με σχολική επίδοση**

Σκοπός του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνήσει εάν η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) των εφήβων συσχετίζεται με τις σχολικές τους επιδόσεις. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η γενική συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Από τις επιμέρους συναισθηματικές διαστάσεις, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της συναισθηματικότητας με τη σχολική επίδοση.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι όσο υψηλότερο βαθμό συναισθηματικότητας διαθέτουν οι έφηβοι τόσο πιθανότερο είναι να εμφανίζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους εφήβους με χαμηλότερη συναισθηματικότητα. Λέγοντας δε συναισθηματικότητα, σύμφωνα με τη θεωρία της ΣΝ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να εκφράζει τα συναισθήματά του, να κατανοεί την πλευρά του άλλου και να έχει αρμονικές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα έχουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που σχετίζονται με συναισθήματα. Μπορούν να

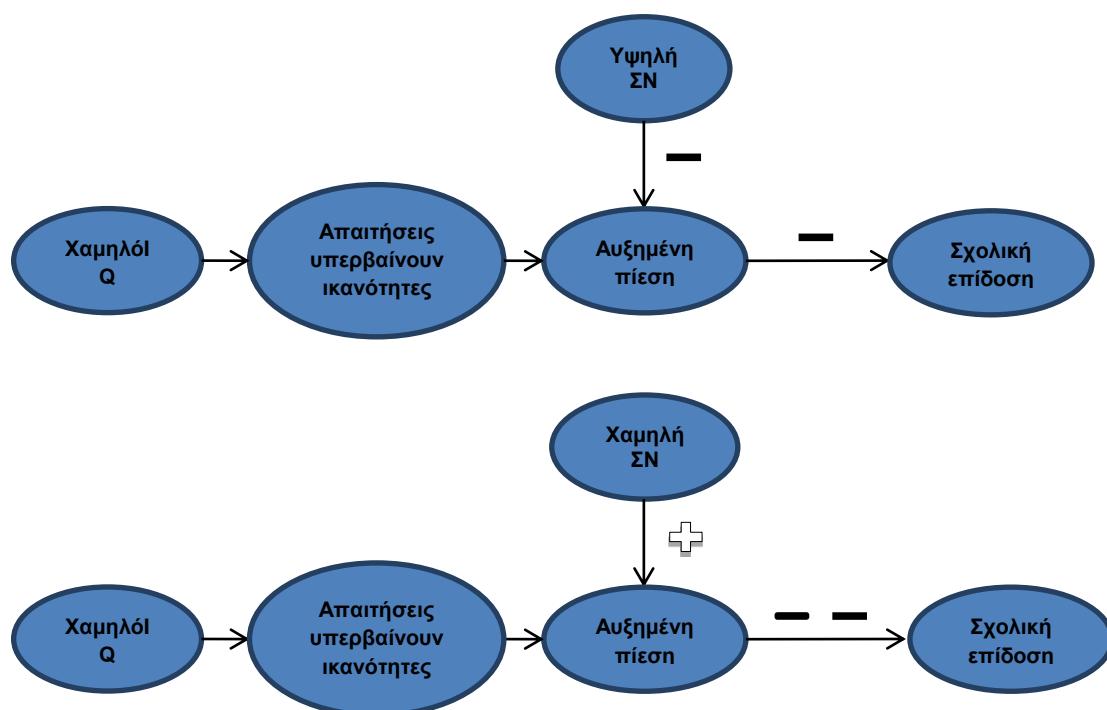
αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συναισθήματα και να χρησιμοποιούν τις ικανότητες αυτές για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με τους άλλους. Στα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες σε αυτό τον παράγοντα τους είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν τις εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, το οποίο συχνά οδηγεί σε λιγότερο ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις.

Δεν είναι εύκολο να προσδιορίσει κανείς με βεβαιότητα τις διαδικασίες μέσω των οποίων η ΣΝ επιδρά στη σχολική επίδοση. Οι διαδικασίες αυτές θα μπορούσε κάλλιστα να είναι αμοιβαίες και δυναμικές με τρόπο που να εμποδίζει την πλήρη αποσαφήνισή τους. Παρ' όλα αυτά, είναι προφανές από μελέτες στη βιβλιογραφία (π.χ. Petrides et al., 2004, Reiff et al., 2001) ότι η ΣΝ εμπλέκεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ιδιαίτερα στις ευάλωτες ομάδες.

Σύμφωνα με τους θεμελιωτές της έννοιας της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Petrides et al., 2001), υπάρχουν δύο διαφορετικές διαδικασίες μέσω των οποίων η ΣΝ μπορεί να επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις. Πρώτον, η υψηλή ΣΝ μπορεί να ασκεί μια σταθεροποιητική επίδραση στην ψυχολογία των ατόμων στο χρονικό διάστημα πριν την αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή είναι πιθανό να είναι διαφορετική στους μαθητές με υψηλό και χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (Petrides et al., 2004). Δεύτερον, έχει παρατηρηθεί ότι διάφοροι τύποι άγχους, στρες και συναισθηματικών ελλειμμάτων μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική επιτυχία, αν και οι επιδράσεις αυτές δεν είναι πάντα άμεσες, γραμμικές, ή μιας κατεύθυνσης (Boekaerts, 1993, Roeser & Eccles, 2000, Seipp, 1991, Stewart, Lam, Betson & Wong, 1999).

Είναι πιθανό ότι σε μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, οι οποίοι μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων τους, πτυχές της ΣΝ, όπως η θετική αντίληψη του εαυτού, μπορεί να βοηθούν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης. Ωστόσο, η ΣΝ δεν φαίνεται να έχει παρόμοια επίδραση στους μαθητές με υψηλό IQ. Οι επιδράσεις που μπορεί να ασκεί η ΣΝ στην ακαδημαϊκή απόδοση είναι πιθανό να γίνονται ιδιαίτερα σημαντικές, όταν οι απαιτήσεις μιας κατάστασης τείνουν να υπερκεράσουν τους πνευματικούς πόρους ενός μαθητή. Έτσι, οι μαθητές με χαμηλό δείκτη IQ είναι πιο πιθανό να αναγκαστούν να αντλήσουν από πόρους, άλλους από τη γνωστική ικανότητά τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων τους.

Το σχήμα 6-1 παρουσιάζει μια διαδικασία μέσω της οποίας η ΣΝ μπορεί να μετολαβεί στη σχέση μεταξύ της γνωστικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης (*Petrides et al, 2004*). Το σχήμα αυτό αφορά αποκλειστικά τους μαθητές χαμηλού IQ, καθώς η συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα (ΣΝ) δεν φαίνεται να έχει εμφανή επίδραση στην επίδοση των μαθητών με υψηλό IQ. Αντίθετα, για τους μαθητές με χαμηλό δείκτη IQ, οι οποίοι είναι πολύ πιο πιθανό να βρίσκονται υπό πίεση λόγω των διαφορών μεταξύ των ικανοτήτων τους και των εκπαιδευτικών απαιτήσεων, η υψηλή ΣΝ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους, ίσως γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά το συναισθηματικό στρες και το άγχος.



**Σχήμα 6-1:** Ο ρόλος της ΣΝ στη σχολική επίδοση.

(*Petrides et al, 2004*)

Τα παραπάνω ευρήματά μας σχετικά με την ύπαρξη χαμηλής συσχέτισης μεταξύ της συνολικής ΣΝ και των σχολικών επιδόσεων συμπίπτουν με την εικόνα την οποία δίνουν στο μεγαλύτερο μέρος τους οι σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια μέτρια ως χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συνολική ΣΝ νεαρών ατόμων και τη σχολική /ακαδημαϊκή τους επίδοση, αξιολογώντας τη ΣΝ είτε με εργαλεία αυτοαναφοράς είτε με εργαλεία αντικειμενικής απόδοσης

(*Swart, 1996, BarOn, 1997, Schutte et al., 1998, Tapia, 1998, AbiSamra, 2000, VanderZee et al., 2002, Richardson, 2002, Drago, 2004, Parker et al., 2004, Brackett, Mayer & Warner, 2004, Brody, 2004, Gerber, 2004, Zeidner, Zinovich, Matthews & Roberts, 2005, Austin, Evans & Goldwater, 2005, Marchessault, 2005, Petrides, Furnham & Frederickson, 2007, Jaeger & Eagan, 2007, Adeyemo, 2007*).

Παρ’ όλα αυτά υπάρχουν ορισμένοι ερευνητές οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συνολική ΣΝ δε συσχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (*Newsome, Day & Catano, 2000, Arsenio 2002, Woitaszewski, Allan, & Rooper, 2003, O’Connor & Little, 2003, Jaeger, Bresciani & Ward, 2003, Lyons & Schneider, 2005, Bastian, Burns & Nettekbeck, 2005, Vishwanathan, 2008*).

Παρομοίως, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψή ότι, ενώ η συνολική ΣΝ δε συσχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, υπάρχουν ορισμένες όψεις της ΣΝ, όπως η *συναισθηματική κατανόηση* (*Barchard, 2003, Drago, 2004, Lyons & Schneider, 2005, Bounturá, 2009*), οι οποίες επιδρούν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Υπάρχουν εξάλλου αρκετές διεθνείς έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την άμεση σχέση ορισμένων όψεών της ΣΝ νεαρών ατόμων με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ανάμεσα στις ικανότητες ΣΝ οι οποίες επιδρούν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις των ατόμων είναι και:

- ✓ οι *ικανότητες συναισθηματικής αντίληψης* (*Cattell, 1972, Day & Carroll, 2004*),
- ✓ οι *ικανότητες συναισθηματικής διαχείρισης* (*Spielberger, 1983, Gumora & Arsenio, 2002, Drago, 2004*),
- ✓ οι *ικανότητες ελέγχου των παρορμήσεων* (*Shoda, Mischel & Peake, 1990, Bean, 2005*),
- ✓ οι *ικανότητες προσαρμογής* (*Smith & Lazarus, 1990, Newsome, Day & Catano, 2000, Smith & Kirby, 2001, Parker, et al., 2004, Jaeger & Eagan, 2007*),
- ✓ η *ικανότητα ενσυναίσθησης* (*Nowicki & Duke, 1994, Goldman, 1995, VanderZee et al., 2002, Jaeger, Bresciani & Ward, 2003, Pritchard & Wilson, 2003*),
- ✓ οι *ικανότητες διαχείρισης άγχους* (*Newsome, Day & Catano, 2000, Parker et al., 2004, Jaeger & Eagan, 2007*).

Σε παρόμοιες έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (*Πλατσίδου, 2005, Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου, 2005*) διαπιστώθηκε ότι τα νεαρά άτομα τα οποία εμφανίζουν υψηλή ΣΝ (αξιολογούμενη από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς του *BarOn* και του *Schutte* και αντικειμενικής απόδοσης του *Mayer*) έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τα άτομα εκείνα τα οποία έχουν μέση και χαμηλή ΣΝ. Επίσης, ήταν αξιοσημείωτο ότι μόνο οι μετρήσεις οι οποίες έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (*Schutte et al., 1998*) ανέδειξαν ορισμένες σημαντικές, αν και χαμηλές, συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση. Από τους τέσσερις παράγοντες της ΣΝ των νεαρών ατόμων, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων με τις σχολικές επιδόσεις.

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνάς μας σχετικά με τις επιπτώσεις της ΣΝ στη σχολική επίδοση των εφήβων μπορούν να εμπλουτιστούν από τα συμπεράσματα ορισμένων πρόσφατων ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν τα έμμεσα ευνοϊκά αποτελέσματα της ΣΝ νεαρών ατόμων στις σχολικές ή ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Σε έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από τους *Petrides, Sangareau, Furnham και Frederickson (2006)* σε μαθητές δημοτικού σχολείου, βρέθηκε ότι η συναισθηματική αυτοαντίληψη των παιδιών και η γενική τους διάθεση, οι οποίες συνιστούν όψεις της ΣΝ, επιδρούν στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους. Αναλυτικότερα, από τη σύγκριση μαθητών με υψηλή και χαμηλή ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, φάνηκε ότι οι μαθητές με υψηλή ΣΝ διαθέτουν περισσότερες ικανότητες ηγεσίας, είναι πιο συνεργάσιμοι, πιο συγκεντρωμένοι, πιο ανεξάρτητοι, λιγότερο επιθετικοί και συνεπώς με καλύτερες προδιαγραφές για υψηλές αποδόσεις στο σχολείο, από τους μαθητές με χαμηλή ΣΝ. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ενισχύουν προηγούμενα εμπειρικά συμπεράσματα τα οποία δείχνουν ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας των εφήβων εμπλέκεται στις σχολικές τους επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, με ιδιαίτερα σημαντικά αποτελέσματα στους αδύναμους μαθητές (*Reiff et al, 2001, Petrides et al, 2004*).

Παρομοίως, με έμμεσο τρόπο επιβεβαιώνεται η σχέση της ΣΝ εφήβων με τις σχολικές τους επιδόσεις, από τα αποτελέσματα πρόσφατης μελέτης των *Mavroveli, Petrides, Rieffe και Bakker (2007)*, στην οποία διερευνήθηκε η επίδραση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας εφήβων στην ψυχολογική τους υγεία και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η ΣΝ των εφήβων συσχετίζεται θετικά με τις διάφορες μορφές αντιμετώπισης προβληματικών

καταστάσεων (σωστή, αισιόδοξη, κατευναστική και καταθλιπτική αντιμετώπιση, αποφυγή μιας αρνητικής κατάστασης, επιδίωξη κοινωνικής υποστήριξης, εμφάνιση συναισθημάτων θυμού ή απογοήτευσης) και αρνητικά με καταθλιπτικές σκέψεις και συχνά εμφανιζόμενους σωματικούς πόνους. Με άλλα λόγια, οι έφηβοι με υψηλή ΣΝ φαίνεται να είναι λιγότερο ευάλωτοι στις ψυχολογικές διαταραχές, και άρα πιο απερίσπαστοι στο ακαδημαϊκό τους έργο, έναντι των εφήβων εκείνων που εμφανίζουν χαμηλή ΣΝ.

Επίσης, η ευημερία, μία όψη της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, βρέθηκε να συσχετίζεται ιδιαίτερα με τη διαδικασία προσαρμοστικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, δεδομένου ότι *τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των φυσικών, διανοητικών και κοινωνικών δυνατοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών σε οποιοδήποτε πλαίσιο*, όπως στο σχολείο (Frederickson, 1998).

Και από προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (π.χ. Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001, Martinez- Pons, 1997, Palmer et al, 2002, Petrides, Sangareau et al, 2006), αναφαίνεται ότι η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας συσχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη, τους σωματικούς πόνους και τις διάφορες μορφές δυσπροσαρμοστικής αντιμετώπισης προβλημάτων και θετικά με τις διάφορες μορφές προσαρμοστικής αντιμετώπισης προβλημάτων, ικανότητα που χαρακτηρίζει τους μαθητές με καλές επιδόσεις.

Παρομοίως και οι Taksic και Mohoric (2006), διερευνώντας το ρόλο της ΣΝ στη ζωή μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου, έδειξαν ότι η ΣΝ των μαθητών ασκεί ένα σημαντικά θετικό ρόλο σε πολλές πτυχές της ζωής τους, όπως στην ευαισθησία τους με τους άλλους και τα συναισθήματά τους, γεγονός το οποίο διευκολύνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη συναισθηματική τους αυτοαντίληψη, στην αντιμετώπιση του στρες, στη σταθερότητα της θετικής τους διάθεσης, και γενικότερα στην ικανότητά τους να είναι ανοικτοί στις προκλήσεις της ζωής, λειτουργίες οι οποίες τους υποβοηθούν στις υψηλές σχολικές τους επιδόσεις.

Ειδικότερα, οι σημαντικότερες έρευνες οι οποίες εμφανίζουν μια συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματικότητα και στις σχολικές ή ακαδημαϊκές επιδόσεις των νεαρών ατόμων είναι ενδεικτικά οι εξής:

- (1) Η αναπτυξιακή μελέτη του Izard και των συνεργατών του (2001), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική κατανόηση, την οποία

εμφανίζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας 5 χρόνων, προβλέπει τις εκτιμήσεις των δασκάλων τους για τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών αυτών στη 3η τάξη του δημοτικού.

- (2) Άλλη έρευνα αναδρομικής ανασκόπησης 22 μελετών σχετικών με τη ΣΝ (*Halberstadt & Hall, 1980*), με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της μη λεκτικής ευαισθησίας και της συναισθηματικής κατανόησης μαθητών του Λυκείου (5 έρευνες συμπεριέλαβαν και ενήλικο πληθυσμό), ανέδειξε μια μικρή σημαντικά θετική σχέση μεταξύ της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν μη λεκτικές εκφράσεις, αφ' ενός, και της γνωστικής τους ικανότητας, από την άλλη, η οποία αξιολογήθηκε από σταθμισμένα τεστ σχολικής απόδοσης.
- (3) Σε άλλη έρευνα (*Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006*), η οποία διερεύνησε τη ΣΝ 127 ισπανών εφήβων με το ερωτηματολόγιο MSCEIT, βρέθηκε ότι η ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων τους συσχετίζεται θετικά ( $r = 0,47$ ) με τις εκτιμήσεις των καθηγητών τους για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και την προσαρμογή τους στο σχολείο και για τα δύο φύλα.
- (4) Παρόμοιες έρευνες (*Brackett et al., 2004, O' Connor & Little, 2003*) υποστήριξαν ότι οι κλίμακες του MSCEIT για τη Συνολική ΣΝ μαθητών και τη συναισθηματική κατανόηση μπορούν να προβλέψουν τους σχολικούς βαθμούς τους, μεταξύ  $r=0,14$  και  $r = 0,23$ .
- (5) Σε έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (*Πλατσίδου, 2005*), διερευνήθηκε η ΣΝ 248 εφήβων μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση ( $r=0,18$ ) της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων με τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων.
- (6) Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα (*Bounturá, 2009*) σε δείγμα αποτελούμενο από 272 φοιτητές και φοιτήτριες του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, αναδείχθηκαν δύο διαστάσεις της ΣΝ, η συναισθηματική κατανόηση και η ευτυχία, οι οποίες σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα νεαρά άτομα τα οποία διαθέτουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής κατανόησης εμφανίζουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

### **6.1.5 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση ΔΧ με σχολική επίδοση**

Στο πέμπτο ερώτημα, το οποίο αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις αυτο-αναφερόμενες συμπεριφορές Διαχείρισης Χρόνου και στη σχολική επίδοση, τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής: η γενική Διαχείριση Χρόνου παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Από τις επιμέρους συμπεριφορές ΔΧ, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση του Καθορισμού Στόχων και Προτεραιοτήτων με τη σχολική επίδοση. Επίσης, από τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης παρατηρούμε ότι η γενική ΔΧ βρέθηκε να είναι χαμηλός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης των εφήβων, αφού μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για το 4,5% της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης, ενώ από τους υποπαράγοντες της ΔΧ η μόνη μεταβλητή που αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική για την πρόβλεψη του σχολικού βαθμού ήταν η ικανότητα καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων, η οποία μπορεί να εξηγήσει το 8% της διακύμανσης της συνολικής επίδοσης.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι όσο σε υψηλότερο βαθμό εμφανίζουν οι έφηβοι τη συμπεριφορά καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων τόσο πιθανότερο είναι να εμφανίζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Λέγοντας δε καθορισμό στόχων και προτεραιοτήτων, αναφερόμαστε στον καθορισμό των στόχων εκείνων που το άτομο θέλει ή χρειάζεται να ολοκληρώσει και την ιεράρχηση των διαφόρων εργασιών για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ο ορισμός αναφέρεται σε αποφάσεις του ατόμου σχετικά με το ποιές εργασίες να εκτελέσει και το πώς θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα σε αυτές τις εργασίες. Έτσι, ένα άτομο με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό συνηθίζει να θέτει προθεσμίες και προτεραιότητες, να σπάει σύνθετες εργασίες σε μικρότερες, να θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους και να τους τηρεί, να αναθεωρεί τους στόχους αυτούς όταν χρειάζεται και να ολοκληρώνει πρώτα τις εργασίες με τη μεγαλύτερη προτεραιότητα.

Αρκετές μελέτες έχουν αφιερωθεί στις επιπτώσεις της συμπεριφορά αυτής, κυρίως στον εργασιακό χώρο. Ο Macan (1994) διαπίστωσε ότι ο προγραμματισμός είχε μια σημαντική σχέση με την αντίληψη ελέγχου του χρόνου, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία και αρνητικά με σωματικές εντάσεις που προκαλούνται από την εργασία. Σε άλλες μελέτες βρέθηκαν θετικές σχέσεις με:

- την απόδοση στην εργασία (*Davis, 2000, Macan, Shahani, Dipboye & Philips, 1990*)
- το μέσο όρο βαθμολογίας (*Macan et al., 1990*)
- την αντίληψη ελέγχου του χρόνου (*Adams & Jex, 1999, Jex & Elacqua, 1999, Macan, 1994*)
- την ικανοποίηση από την εργασία (*Adams & Jex, 1999, Davis, 2000, Macan et al., 1990, Macan, 1994*)
- την υγεία (*Adams & Jex, 1999*).

Εν ολίγοις, φαίνεται ότι η συμπεριφορά καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων σχετίζεται θετικά με την αίσθηση ελέγχου του χρόνου, την παραγωγικότητα του ατόμου, την ικανοποίηση από την εργασία και την υγεία, ενώ σχετίζεται αρνητικά με συναισθήματα έντασης και στρες.

Μελέτες σχετικά με το βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό, δηλαδή το σχεδιασμό εντός του χρονικού διαστήματος μιας εβδομάδαςή και λιγότερο, έδειξε μια θετική σχέση με το μέσο όρο βαθμολογίας (*Britton & Tesser, 1991*). Ο προγραμματισμός μπορεί γενικά να βοηθήσει ένα άτομο να διανείμει την προσοχή και την ενέργειά του πιο αποτελεσματικά και έτσι να συμβάλει στην αποφυγή ή τη μείωση των καθυστερήσεων και την υπερφόρτωση καθηκόντων.

Πολλές φορές όμως οι άνθρωποι δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες όπως τις είχαν προγραμματίσει. Οι λόγοι που μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι πολλοί.

Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να εξηγήσει γιατί οι προγραμματισμένες εργασίες δεν ολοκληρώνονται στην ώρα τους, είναι γιατί οι άνθρωποι δυσκολεύονται να ξεκινήσουν και να εμμείνουν σε συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να επιτευχθεί ο στόχος που έχουν θέσει (*Gollwitzer, 1999, Koch & Kleinman, 2002*). Πραγματικά, η επιτυχής ολοκλήρωση του στόχου εξαρτάται από δεξιότητες αυτορρύθμισης που σχετίζονται με την έναρξη και την επιμονή στη συμπεριφορά εκείνη που απαιτείται για την επίτευξη του στόχου.

Η δεξιότητα αυτορρύθμισης μπορεί να οριστεί ως η συνεχής παρακολούθηση της συμπεριφοράς, με σκοπό την αξιολόγηση του κατά πόσον η τρέχουσα συμπεριφορά είναι σύμφωνη με το στόχο που έχει τεθεί και την εφαρμογή αντισταθμιστικών

συμπεριφορών όταν αυτό είναι απαραίτητο, αλλά και την παρακολούθηση του περιβάλλοντος που διευκολύνει ή εμποδίζει την επίτευξη του επιθυμητού στόχου (*Carver & Scheier, 1998*).

Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν επίσης τη δυνατότητα να αποφεύγει κάποιος ή να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις αποσπάσεις της προσοχής, ειδικά όταν πρέπει να εκτελεί διάφορες εργασίες ταυτόχρονα. Οι αποσπάσεις της προσοχής μπορεί να είναι εξωγενής, για παράδειγμα διακοπές από τρίτους, ή εγγενής, για παράδειγμα οι σκέψεις, η έλλειψη αυτοπειθαρχίας και η έλλειψη της αυτορρύθμισης (*Zijlstra, Roe, Leonora & Krediet, 1999*).

Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με πολλαπλά καθήκοντα στην εργασία, απαιτεί επιλογές για το τι να γίνει πρώτα και τι να γίνει αργότερα. Ο καθορισμός προτεραιοτήτων είναι ένα στοιχείο των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου που αναφέρεται στον καθορισμό της σειράς με την οποία τα άτομα θα επεξεργαστούν ή θα εκτελέσουν τα προβλεπόμενα καθήκοντα και εργασίες. Λίγα είναι γνωστά για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι καθορίζουν τη σειρά αυτή.

Σύμφωνα με τη κάποιους μελετητές (*Covey, 1994, Drucker, 1967, Mackenzie, 1972*) πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στη σπουδαιότητα και τον επείγοντα χαρακτήρα των εργασιών, καθώς είναι και οι δύο παράγοντες που επηρεάζουν το γιατί ένα έργο λαμβάνει υψηλότερη προτεραιότητα από ένα άλλο. Έτσι, ενώ ορισμένες εργασίες είναι σημαντικές σε σχέση με τις συνέπειες για την ποιότητα και την ποσότητα της εκτέλεσής τους (σπουδαιότητα), άλλες έχουν σαφή χρονικό διάστημα να ολοκληρωθούν και απαιτούν άμεση δράση (επείγοντες). Στην πράξη οι άνθρωποι πολλές φορές τείνουν να θεωρούν κάθε νέο καθήκον που τους ανατίθεται ως το πιο επείγον και αρχίζουν να δουλεύουν πάνω σε αυτό, αντί να εξετάσουν κατά πόσον είναι σημαντικό να γίνει αυτή η εργασία τώρα ή αργότερα. Η συμβουλή που μας δίνουν οι μελετητές της ΔΧ (*Covey, 1994*) είναι η διάκριση των σημαντικών και επειγουσών εργασιών να γίνεται από τα άτομα ρητά και συνειδητά.

Η ελκυστικότητα των καθηκόντων μπορεί να είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας στον καθορισμό της προτεραιότητας που δίνουν οι άνθρωποι στις εργασίες. Καθήκοντα που δεν είναι ελκυστικά προς το άτομο ή καθήκοντα που του προκαλούν αποστροφή, τείνει το άτομο να τα αναβάλει (*Van Eerde, 2000*). Η αναβλητικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η διαδικασία κατά την οποία το άτομο δεν ξεκινά με μια προσχεδιασμένη εργασία, αλλά καταπιάνεται με μια πιο ελκυστική, αλλά

συνήθως λιγότερο σημαντική, εργασία, για να αποφύγει να ασχοληθεί με τον επιδιωκόμενο στόχο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν είναι παρά θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου στα άτομα, καθώς ο ακριβής μηχανισμός που βρίσκεται πίσω από τις συμπεριφορές αυτές, δεν έχει ακόμα επαρκώς διερευνηθεί (Claessens et al., 2007). Στο μέλλον χρειάζονται περισσότερες έρευνες που θα προσανατολίζονται στην αποσαφήνιση των μηχανισμών αυτών τόσο σε ενήλικες όσο και σε εφήβους, τα αποτελέσματα των οποίων θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμα στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου.

#### **6.1.6 6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: σχέση εξεταζόμενων μεταβλητών με σχολική επίδοση**

Για το 6ο ερευνητικό μας ερώτημα, το οποίο αφορούσε στην ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις των εφήβων και στο σύνολο όλων των υπόλοιπων μεταβλητών, διενεργήσαμε πολλαπλή γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι: Από όλες τις μεταβλητές οι οποίες εκφράζουν τους παράγοντες της ΣΝ και της ΔΧ των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και από όλες τις κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές, μόνο η συναισθηματικότητα, ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων και οι αδικαιολόγητες απουσίες των εφήβων της έρευνάς μας από το σχολείο, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την πρόβλεψη των σχολικών τους επιδόσεων.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι:

- (1) Πρώτος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει αρνητικά στην ερμηνεία των σχολικών επιδόσεων των εφήβων είναι οι αδικαιολόγητες απουσίες. Έτσι, βρέθηκε ότι οι έφηβοι οι οποίοι απουσιάζουν αδικαιολόγητα συχνότερα από το σχολείο τους είναι πιθανόν να συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στις σχολικές τους επιδόσεις από τους εφήβους οι οποίοι κάνουν λιγότερες αδικαιολόγητες απουσίες.
- (2) Δεύτερος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας, ο οποίος όμως συμβάλλει θετικά στην ερμηνεία των σχολικών επιδόσεών τους, είναι ο καθορισμός στόχων και

προτεραιοτήτων. Συνεπώς, οι έφηβοι οι οποίοι συνηθίζουν να θέτουν στόχους και προτεραιότητες και να τις τηρούν είναι πιθανόν να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία στο σχολείο έναντι των εφήβων εκείνων οι οποίοι εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό τη συμπεριφορά αυτή.

- (3) Τρίτος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας ο οποίος επίσης συμβάλλει θετικά στην ερμηνεία των σχολικών επιδόσεων των εφήβων είναι η συναισθηματικότητα. Συνεπώς, οι έφηβοι οι οποίοι μπορούν ευκολότερα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους είναι πιθανόν να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία στο σχολείο έναντι των εφήβων εκείνων οι οποίοι διαθέτουν σε μικρότερο βαθμό την ικανότητα αυτή.

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι το συνολικό μοντέλο, αποτελούμενο και από τους τρείς παράγοντες, μπορεί να ερμηνεύσει το 24,8% της συνολικής μεταβλητότητας της σχολικής επίδοσης των εφήβων, με σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα αυτό των αδικαιολόγητων απουσιών αφού μπορεί να θεωρηθεί από μόνος του υπεύθυνος για το 19% της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης των εφήβων.

Σχετικά με την ερευνητική τεκμηρίωση των ευρημάτων μας, είναι προφανές ότι δεν υπάρχουν παράλληλα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία να μπορούν να επιβεβαιώσουν συγχρόνως την προβλεπτική αξία και των τριών αυτών παραγόντων, οι οποίοι αναδύθηκαν από την έρευνά μας, σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων.

Υπάρχουν όμως έρευνες οι οποίες παρέχουν ορισμένες ενισχυτικές ερμηνείες για τη συμβολή αυτών των μεμονωμένων παραγόντων στην πρόβλεψη των ακαδημαϊκών / σχολικών επιδόσεων των ατόμων.

Η επίδραση την οποία ασκούν η ΣΝ και η ΔΧ των εφήβων ή οι επιμέρους όψεις τους στις σχολικές τους επιδόσεις αναδεικνύεται ως σημαντική από διάφορες έρευνες, οι οποίες έχουν αναφερθεί στις αντίστοιχες παραγράφους (§6.1.4 και §6.1.5).

### Σχολική επίδοση και απουσίες

Η τακτική παρακολούθηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολείο. Οι μαθητές που κάνουν συστηματικά απουσίες λαμβάνουν λιγότερες ώρες διδασκαλίας, εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο και είναι πιο πιθανό να γίνουν

μακροχρόνια άνεργοι, άστεγοι και άποροι, ενώ επίσης είναι πιο επιρρεπείς σε ποινικά και άλλα αδικήματα (*H.P.A., Βουλή των Αντιπροσώπων, 1996, σ.3*).

Έχει επίσης διατυπωθεί η άποψη ότι οι συστηματικές απουσίες δεν είναι η βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, αλλά μάλλον ένα από τα πολλά συμπτώματα της αποξένωσης από το σχολείο. Συστηματικές απουσίες και σχολική αποτυχία μπορεί να είναι ενδείξεις μιας δυσλειτουργικής σχέσης μεταξύ μαθητή και σχολείου, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι περισσότερο μαθητοκεντρικά και υποστηρικτικά στους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (*Altenbaugh et al., 1995, Bryk & Thum, 1989, Fernandez & Velez, 1989*).

Αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν την επίδραση της τακτικής συμμετοχής ή αντίστροφα των απουσιών, στις σχολικές επιδόσεις. Το 1923, ο *Odell* ανέφερε μικρές, μη σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής και είτε της ακαδημαϊκής επίδοσης είτε της πνευματικής ανάπτυξης, ενώ βρήκε σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής και των προφορικών βαθμών που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για την εργασία στην τάξη.

Οι *Finch και Nemzek (1935)* ανέφεραν ότι οι σχολικοί βαθμοί των αποφοίτων ενός γυμνασίου στη Μινεσότα είχαν σημαντική θετική σχέση μετ ην προσέλευση των μαθητών στην τάξη.

Ο *Kersting (1967)* συνέκρινε τα αρχεία παρακολούθησης για 100 μαθητές με υψηλές και 100 μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες στο Γυμνάσιο όπου δίδασκε. Συγκρίνοντας αυτές τις ακραίες ομάδες, βρήκε σημαντικές διαφορές στο ποσοστό παρακολούθησης των μαθημάτων μεταξύ των μαθητών στις δύο ομάδες.

Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν με αυτά των *Stennett και Isaacs (1980)*, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι απουσίες από το σχολείο έχουν αρνητική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Επίσης, οι ίδιοι μελετητές ανέφεραν ότι οι συνέπειες των απουσιών είναι συσσωρευτικές και ότι είναι πολύ πιθανό οι απουσίες από το σχολείο να έχουν αρνητικότερες επιπτώσεις σε ορισμένους τομείς και μαθήματα.

Η έρευνα του *Gottfried (2009)* σε μαθητές των Η.Π.Α. δευτέρας ως τετάρτης δημοτικού, έδειξε ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν περισσότερες δικαιολογημένες από αδικαιολόγητες απουσίες, είχαν καλύτερες βαθμολογίες σε τεστ μαθηματικών και γλώσσας, ενώ μαθητές με μεγαλύτερη αναλογία αδικαιολόγητων απουσιών είχαν χαμηλότερη απόδοση στα μαθηματικά.

Επίσης σε έρευνα (*Moonie, Sterling, Figgs και Castro, 2008*) που εξέταζε τη σχέση μεταξύ απουσιών από το σχολείο και σχολικής επίδοσης σε παιδιά με άσθμα, παρατηρήθηκε μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ απουσιών και απόδοσης στο τεστ MAP σε όλους τους μαθητές, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις επιδόσεις στα παιδιά με και χωρίς άσθμα. Τέλος, σε έρευνα των *Baxter et al. (2011)* επιβεβαιώθηκε επίσης η ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ απουσιών και ακαδημαϊκού επιτεύγματος.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι η υιοθέτηση στρατηγικών παρέμβασης για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο, μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων.

## 6.2 Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως σε οποιαδήποτε ερευνητική μελέτη, υπάρχουν κι εδώ περιορισμοί οι οποίοι έχουν επιπτώσεις στα γενικά συμπεράσματα των αποτελεσμάτων μας, δηλαδή στη γενίκευσή τους. Η έρευνα αυτή διενεργήθηκε σε δείγμα εφήβων ηλικίας 13 έως 18 ετών τα οποία προέρχονταν μόνο από δύο σχολεία (Γυμνάσιο και Λύκειο) της περιοχής των Χανίων, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά της να μη μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς οι οποίοι παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από εκείνα του δείγματός μας, επειδή το δείγμα μας δεν είναι συμπτωματικό (*Παρασκευόπουλος, 1993*).

Ο δεύτερος περιορισμός της έρευνάς μας έχει να κάνει με τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους και τον τρόπο που απαντάνε σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς οι νεαροί έφηβοι. Τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίγνεσθαι από την αρχή της σχολικής ηλικίας και η ικανότητα αυτή εξελίσσεται προοδευτικά. Οι *Zeidner et al. (2003)* υποστηρίζουν ότι ο ρόλος της αυτό-ενημερότητας στη συναισθηματική αυτορρύθμιση γίνεται πιο ισχυρός με το πέρασμα της ηλικίας. Παράλληλα, εξελίσσεται και η ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων του εαυτού. Έχει διαπιστωθεί, γενικά, ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου δίνουν πιο θετικές εκτιμήσεις για τον εαυτό τους και την επίδοσή τους από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά. Στην αρχή της νεότητας, οι αυτοεκτιμήσεις τους εμφανίζονται πιο αντικειμενικές σε σχέση με τις πραγματικές τους επιδόσεις. Φαίνεται δηλαδή ότι, στις μικρότερες ηλικίες, τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς του εαυτού και των άλλων είναι υπό διαμόρφωση, καθώς τα παιδιά στερούνται της εξειδικευμένης γνώσης που απαιτείται για μια πιο ακριβή αξιολόγηση (*Πλατσίδου & Μεταλλίδου, 2003*). Ως αποτέλεσμα, τα υποκείμενα της έρευνάς μας, οι νεαροί έφηβοι, είναι πιθανόν να έχουν απαντήσει θετικότερα έτσι ώστε να παρουσιάσουν την εικόνα του εαυτού τους με έναν πιο κοινωνικά επιθυμητό τρόπο.

Επιπλέον, το ίδιο το δείγμα της έρευνας και η μέθοδος δειγματοληγίας (μέσα από το σχολικό περιβάλλον) μας επέβαλε περιορισμούς, όπως το μέγεθος και η έκταση του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, σύντομα σε έκταση και χρονική διάρκεια ερωτηματολόγια, τα οποία με τη σειρά τους περιορίζουν την αξιοπιστία με την οποία μπορούν να μετρηθούν οι υποπαράγοντες των υπό ερεύνηση μεταβλητών ( $\Sigma N$  και  $\Delta X$ ).

Συνεπώς, καθίσταται φανερή η ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση, τόσο με έρευνες που να αντλούν τα δεδομένα τους από αντιπροσωπευτικότερα δείγματα του ευρύτερου εφηβικού πληθυσμού, ώστε να είναι δυνατόν η γενίκευση των αποτελεσμάτων τους, όσο και με χρήση ερωτηματολογίων κατάλληλων για τη μέτρηση των υποπαρογόντων της ΣΝ κα της ΔΧ με μεγαλύτερη αξιοπιστία.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα δεν μπορούσε παρά να καλύψει ένα μικρό εύρος των παραγόντων που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν συνδυασμό περισσότερων παραμέτρων, όπως το δείκτη γνωστικής νοημοσύνης, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων τους κ.α.

Επίσης, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εστιάσουν και στην ερμηνεία των παραγόντων που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα και βρέθηκαν ότι επηρεάζουν, λιγότερο ή περισσότερο, τη σχολική επίδοση των εφήβων. Όπως αναφέραμε, η γνώση που έχουμε σήμερα σχετικά με τις ακριβείς διαδικασίες μέσω των οποίων η ΣΝ και η ΔΧ επιδρά στη σχολική / ακαδημαϊκή επίδοση είναι περιορισμένη. Στο μέλλον χρειάζονται περισσότερες έρευνες που θα προσανατολίζονται στην αποσαφήνιση των μηχανισμών αυτών, τόσο σε ενήλικες φοιτητές όσο και σε εφήβους.

Καταλήγοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε την προφανή αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης χρόνου, καθώς έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Στο μέλλον, θα ήταν χρήσιμο να σχεδιαστούν μελέτες οι οποίες να περιλαμβάνουν δείγματα με διαφορετικές ηλικίες, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση αυτή και στην ενήλικη ζωή, καθώς και μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών, όπως τη διαχείριση του στρες (stress management) η οποία μπορεί να δρα ως ενδιάμεσος παράγοντας σε αυτή τη σχέση. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση κοινώς αποδεκτών διεθνών εργαλείων μέτρησης της ΔΧ για εφήβους, που είναι πιθανό να αναπτυχθούν στο μέλλον, θα ενίσχυε την αξιοπιστία των συμπερασμάτων και θα στήριζε τη γενίκευσή τους.

### 6.3 Επίλογος

Η εφηβεία είναι η περίοδος της μετάβασης από την παιδική ηλικία στον κόσμο των ενηλίκων, όπου οι νέοι καλούνται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες που απαιτούνται στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και αργότερα στη ζωή. Έτσι, η πρόοδος στο σχολείο και η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανάπτυξης για τους εφήβους και η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να διευκρινισθούν ερευνητικά οι επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου των εφήβων στις σχολικές τους επιδόσεις. Επίσης επιχειρήσαμε να συσχετίσουμε και να αποσαφηνίσουμε τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών ενοιών, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης χρόνου, στα πλαίσια πάντα της εφηβικής ηλικίας.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Από τις επιμέρους συναισθηματικές διαστάσεις, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της συναισθηματικότητας με τη σχολική επίδοση. Έτσι, έφηβοι που διαθέτουν σε υψηλότερο βαθμό την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν την πλευρά του άλλου και να έχουν αρμονικές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις είναι πιθανότερο να εμφανίζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Επίσης και η γενική Διαχείριση Χρόνου βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση. Από τις επιμέρους συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση του *Καθορισμού Στόχων και Προτεραιοτήτων* με τη σχολική επίδοση. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι όσο σε υψηλότερο βαθμό εμφανίζουν οι έφηβοι τη συνήθεια να θέτουν στόχους και προτεραιότητες και να τους τηρούν, τόσο πιθανότερο είναι να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης χρόνου, διαπιστώθηκε ότι η γενική ΣΝ εμφανίζει αρκετά ισχυρή θετική συσχέτιση με τη γενική ΔΧ. Οι επιμέρους παράγοντες των δύο αυτών μεταβλητών που φαίνεται να συσχετίζονται περισσότερο είναι η *Συναισθηματικότητα* και ο *Αυτοέλεγχος* με την *Προτίμηση για Οργάνωση* και τον *Έλεγχο του Χρόνου*.

Τέλος, σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης αναδύθηκε από την έρευνα να είναι οι αδικαιολόγητες απουσίες, οι οποίες συμβάλλουν αρνητικά στην ερμηνεία των σχολικών επιδόσεων των εφήβων. Κατά συνέπεια, έφηβοι που συχνά απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο τους είναι πιθανόν να συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στο σχολείο από τους εφήβους οι οποίοι κάνουν λιγότερες αδικαιολόγητες απουσίες.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, έδειξε ότι τα στοιχεία που προέκυψαν από αυτή την έρευνα, συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων διεθνών ερευνών.

Στο μέλλον χρειάζονται περισσότερες έρευνες που θα προσανατολίζονται στην αποσαφήνιση των μηχανισμών μέσω των οποίων η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαχείριση χρόνου επιδρούν στη σχολική επίδοση των εφήβων, τα αποτελέσματα των οποίων θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμα στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων.

## БІБЛІОГРАФІА

Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion, 13*, 523-549.

AbiSamra, N. (2000). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders. *Unpublished manuscript, Auburn University at Montgomery*.

Adeyemo, D.A. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Academic Achievement of University Students. *Psychology & Developing Societies, Vol. 19, No. 2*, 199-213.

Allen, G.J., Lerner, W.M., & Hinrichsen, J.J. (1972). Study behaviors and their relationships to test anxiety and academic performance. *Psychological Reports, 34*, 407-410.

Anderson, C. J. (2006). The Functions of Emotion in Decision Making and Decision Avoidance. R. Baumeister, G. Loewenstein, K. Vohs, eds., Sage Publications, Forthcoming.

Arnold, H. (2006) The Emotional Intelligence and Academic Achievement. Social-Emotional Learning in the Classroom. *Corwin Press*.

Arsenio, W. F. (2003). Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models. *Human Development, 46*, 97-103.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 547–558.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al. (1998) measure. *Personality and Individual Differences, 36*, 555–562.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Education & Psychological Measurement, 63*(5), 840-858.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema, Vol.18*, 13-25.

Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.

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).

Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Barton, K., Dielman, T. E., & Cattell, R. B. (1972). Personality and IQ measures as predictors of school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 63, (4), 398-404

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.

Baxter SD, Royer JA, Hardin JW, Guinn CH, Devlin CM (2011) The relationship of school absenteeism with body mass index, academic achievement, and socioeconomic status among fourth-grade children, *Journal of School Health*, 81 (7), 417-423 & corrigendum in 81 (9), 590

Bedwell, S. (2003). Emotional Judgment Inventory (EJI): Administration and technical manual. *Institute for Personality and Ability Testing, Inc. Champaign, IL. Bell, J. (1997)*.

Bills, D. B., Helms, L. B., and Ozcan, M. (1995). The impact of student employment on teachers' attitude and behaviours towards working students. *Youth and Society* 27(2): 169-93.

Bond, M. and Feather, N.(1988), "Some correlates of structure and purpose in the use of time". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 321-9.

Βουτυρά, Α. (2009). Ο ρόλος της έκφρασης συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια και της συναισθηματικής νοημοσύνης νεαρών ατόμων στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Διδακτορική Διατριβή, *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας*.

Bower, G. H. (1992). How emotions affect learning. In S. Christiansen (Ed.). *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 3-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boyatzis, R.E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Hay, McBer. (1999). *Emotional competence inventory*. HayGroup.

Boyce, D. A. (2002). The correlation of emotional intelligence, academic success, and cognitive ability in master's level physical therapy students. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 62(12-B), pp.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D., & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour", *Personality and Individual Differences* Vol. 36, pp.1387- 1402.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Britton, B.K. and Tesser, A. (1991), "Effects of time-management practices on college grades", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, pp. 405-10.

Britton, B.K.& Glynn, S.M.(1989). Mental management and creativity: a cognitive model of time management for intellectual productivity. In J.A.Glover,R.R. Ronning&C.R.Reynolds,*Handbook of creativity* (pp 429-440), New York: Plenum Press

Brown, M., M. (2002). The effects of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the preliminary scholastic assessment test. *Dissertation Abstracts International*, 62, 8-13.

Caruso, D.R. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. Issues in Emotional Intelligence. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://www.eiconsortium.org/members/caruso.htm> (25/11/2010).

Caruso, D. R. & Wlfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In Ciarrochi, J. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday life* (pp. 150-167). New York: Psychology Press.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge England: Cambridge University Press.

Charbonneau, D. & Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361-370.

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.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Claessens J.C.B., Wendelen van Eerde, Roe.A.R.&. Rutte G.C. (2007) “A review of the time management literature”, *Personel Review*, vol.36 No 2, 2007, pp.255-276

Cobb, C., & Mayer, J. (2000). Emotional intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, 58, 14-19.

Cooper, R.K., Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.

Covey, S. R., Merill, A. R., & Merrill, R. R. (1994). *First things first*. New York: Simon & Schuster.

Crehan, K.D., Koehler, R.A., & Slakter, M.J. (1974). Longitudinal studies of test-wiseness . *Journal of Educational Measurement*, II (2), 209-212.

Curley, R.G., Estrin, T . , Thomas, J.W., & Rohwer, Jr., W.D. (1987). Time between study activity and achievement as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology* 12, 324-343.

Curtis, Susan, and Najah Shani. 2002. The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Studies* 26(2): 129-38.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1015.

Davis, M. A. (2000). Time and the nursing home assistant: Relations among time management, perceived control over time, and work-related outcomes. *Paper presented at the Academy of Management, Toronto, Canada*.

Delucchi, J.J., Rohwer, Jr., W.D. & Thomas, J.W. (1987). Study time allocation as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology* 12, 365-380.

Demetriou, A., Efklides, A., & Platsidou, M. (1993). The architecture and dynamics of developing mind: Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories. *Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 234, Vol. 58.*

Denham, S. A. (1998). Emotional Development in Young Children. *The Guildford Series on Social and Emotional Development*, 2, 19-57.

Derkson, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.

Dickinson, D., & O'Connell, D. (1990). Effect of quality and quantity of study on student grades. *Journal of Educational Research*, 83, 227-231.

Douglas, J. and Ross, J. (1965). The Effects of Absence on Primary School Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 28-40.

Drago, J. (2004). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Nontraditional College Students*. Walden University Press.

Dreisbach, M. & Keogh, B.K. (1982). Test-wiseness as a factor in readiness test performance of young Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology*, 74, 224-229.

Drucker, P. F. (1967). *The effective executive*. New York: Harper & Row.

D'Ydewalle, G., Swerts, A., de Corte, E., (1983). Time and test performance as a function of test expectations. *Contemporary Educational Psychology*, Vol 8(1), 55-67

Eilam, B. and Aharon, I.(2003), "Students planning in the process of self-regulated learning", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 28, pp. 304-334.

Esters, I. G, Castellanos, E. F. (1998). Time Management Behavior as a Predictor of Role-Related Stress: Implications for School Counselors. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (27th, New Orleans, LA, November 4-6, 1998).*

Fahim, M., Pishghadam, P. (2006). On the Role of Emotional, Psychometric, and Verbal Intelligences in the Academic Achievement of University Students Majoring in English Language. *Asian EFL Journal, Volume 9. Issue 4, Article 17.*

Francis-Smythe, J.A. and Robertson, I.T.(1999a), “On the relationship between time management and time estimation”, *British Journal of Psychology*, Vol. 90, pp. 333-347.

Finch, F. H. and Nemzek, C.L. (1935) Attendance and achievement in high school. *School and Society*, 41, February 9, 207-208.

J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 46-63). Philadelphia: Psychology Press.

Furnham, A., Petrides, K.V. (2003).Trait Emotional Intelligence and Happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gerber, C. (2004). *The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth grade students*. Fairleigh Dickinson University.

Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. [A. Παπασταύρου, & T. Ράιση, Μετάφ.] Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.

Gottfried, M.A. (2009) “Excused Versus Unexcused: How Student Absences in Elementary School Affect Academic Achievement.” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 392 – 419.

Graves, M. L. M. (2000). Emotional intelligence, general intelligence, and personality: Assessing the construct validity of an emotional intelligence test using structural EQU. *Dissertation Abstracts International*, 61, 4-13.

Green, P. and Skinner, D.(2005), "Does time management training work: an evaluation", *International Journal of Training and Development*, Vol. 9, pp. 124-39.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395–413.

Hall, B. L., & Hursch, D. E.(1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-96.

Halberstadt, A. G., & Hall, J. A. (1980). Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology*, 16, 564-573.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.

Hawking, Stephen, and Leonard Mlodinow. *A Briefer History of Time*. NY: Random, 2005.

Humphreya, N., Curranb, A., Morrisc, E., Farrella, P & Woodsa, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology* Vol. 27, No. 2, pp. 235–254.

Jex, J.M. and Elacqua, T.C.(1999), "Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain", *Work & Stress*, Vol. 13, pp. 182-91.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Laurenceau, J. P., Morgan, J. K., Krauthamer-Ewing, E. S., et al. (2008). Accelerating the development of emotion competence in HeadStart children. *Development & Psychopathology*, 20, 369-397.

Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., Morgan, J. K., & Diaz, M. (2007). Emotions, emotionality, and intelligence in the development of adaptive behavior. In G. Matthews, M. Zeidner & R. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 127-150). Cambridge, MA: Oxford University Press.

Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-24.

Izard, C. E., Fanatauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F., & Putman, P. H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Child Development*, 31, 997-1013.

Kafetsios, K. (2004). *The Mayer Salovey and Caruso Emotion Intelligence Test (MSCEIT) Greek version*. Toronto: MHS International. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://www.soc.uoc.gr/psycho/kafetsios/Tests&Measures.html> (19/12/2010).

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual differences*, 37, 1, 129-145.

Kafetsios, K., Maridaki-Kasotaki, A., Zammuner, V.L., Zampetakis, L.A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710-720.

Kafetsios, K. (2007). Gender, social support and well-being: Evidence from a Greek community sample. *Interpersona*, 2, 191-207.

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.

Kavousy, E., Ardahaey, F. T., Chivaei, Z. S. (2010). The Relationship between Emotional Intelligence and Time Management among Bachelor Students of Qazvin University of Medical Sciences. Social Science Electronic Publishing. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://papers.ssrn.com> (20/04/2011).

Kaufman, A. S., & Kaufman, J. C. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What Would David Wechsler say? *Emotion*, 1, 258-264.

Keith, T. Z. (1982) . Time spent on homework and high school grades: A large sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 248-253.

Kelley, William E. (2002). Harnessing the river of time: A theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors. *Journal of Employment Counseling* 39(1): 12-21

Kember, D., Jamieson, Q.W., Pomfret, M. and Wong, E.T.T. (1995). 'Learning approaches, study time and academic performance', *Higher Education* 29, 329-343.

Koch, C.J., & Kleinman, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 199-217.

Kornhauser, A. W. (1993). 'How to study, 3rd edition.' . Chicago: University of Chicago Press

Kuhl, J. and Fuhrmann, A.(1998), "Decomposing self-regulation and self-control: the volitional components inventory", in Heckhausen, J. and Dweck, C.S.(Eds), Motivation and Self-regulation Across The Life Span, Cambridge University Press, New York, NY, pp. 15-49

Lakein, A. (1973), *How to Get Control of your Time and Life*, Na. Penguin Inc., New York, NY.

Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.

Lazarus, R., S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Lazarus, R.S. (1999). *Stress & Emotion: A New Synthesis*. Free Association Books.

Lay, C.H. and Schouwenburg, H.C.(1993), "Trait procrastination, time management, and academic behavior", *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 8, pp. 647-62.

Lewis, M. & Saarni, C. (1985). *The socialization of emotion*. New York: Plenum Press.

Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26, 28-34.

Lindner, R.U., & Harris, B. (1992). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16, 29-37.

Locke, E.A.(1975) A guide to effective study. New York: Springer

Ludemann, P., M., Amell, J., & Perry, T., B. (1994). *The measurement of emotional expressivity*. Poster presented at the Conference for Human Development, Pittsburgh, PA.

Lyons, J.B., Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences* 39, 693–703.

Macan, T. H.(1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381 -391.

Macan, T. H., Shahani, L., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P.(1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.

MacCann, C., Roberts, R., Matthews, G. & Zeidner, M. (2003). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based emotional intelligence (EI) tests. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

Mackenzie, R.A. (1972), The Time Trap: Managing your Way Out, Amacom, New York, NY.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. & Κουμουνδούρου, Γ. (2003). *Η προσαρμογή και η στάθμιση των ερωτηματολογίων Συναισθηματικής Νοημοσύνης των BarOn*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος, 21-24/5.

Ματσόπουλος, Α. & Κορνηλάκη, Α. (2003). Σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κατανόησης απλών και σύνθετων συναισθημάτων σε Ελληνόπουλα του Δημοτικού σχολείου. *Στο Βιβλίο Περιλήψεων των 9ου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (σ. 349). Ρόδος: Ατραπός.

Matthews, G., Emo, A.K., Junke, G., Zeidner, M., Roberts, R.D., Costa, P.T., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 96-107.

Matthew, G. & Zeidner, M. (2001) Emotional Intelligence, Adaptation to stressful encounters & Health Outcomes, In Bar-On, R. & Parker, J.D.A. *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass.

Mavroveli, S. Petrides. K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.

Mayer, J., D., Roberts, R., D., Barsade S., G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (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.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Inc.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence; the case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Inelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 77(4), 433-442.

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema Vol. 18*, pp. 112-117.

Meyer, J.H.E. (1995). 'Gender group differences in the learning behaviour of entering first-year university students', *Higher Education* 29, 201-215.

Meyer, J.H.F., Dunne, T.T. and Richardson, J.T.E. (1994). 'A gender comparison of contextualized study behaviour in higher education', *Higher Education* 27, 469-495.

Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.

Moonie SA, Sterling DA, Figgs L, Castro M. (2006). Asthma status and severity affects missed school days. *J. School Health*, 76(1):18-24.

Mudrack, P. (1997), "The structure of perceptions of time", *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 57, pp. 222-40.

Nemiah, J.,C., Freyberger, H., & Sifneos, P.,E. (1976). Alexithymia: a view of the psychosomatic process. *Modern trends in psychosomatic research*, Vol. 3, pp. 430-9.

Neu, J. (2000). *A Tear Is an Intellectual Thing: The Meanings of Emotion*. Oxford University Press.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 29, 1005-1016.

Nonis A.S.,Philhours J.M. and Hudson I.G.(2006) "Where does the time go? A Diary Aproach to Business and Marketing students' Time Use", Journal of Marketing Education pp.121-134

Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.

O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.

Odell, C. W. (1923). The effect of attendance upon school achievement. *Journal of Educational Research*, 8, 422-432.

Orpen, C. (1994), "The effect of time-management training on employee attitudes and behaviour: a field experiment", *The Journal of Psychology*, Vol. 128, pp. 393-6.

O'Toole, Dennis M., Michael A. Spinelli, and James N. Wetzel. (2000). The important learning dimensions in the school of business: A survey of students and faculty. *Journal of Education for Business* 75(6): 338-42. *Research in Higher Education* 44(3): 327-46.

Parker, J. D. A., Creque, R., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2004). Academic Success in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.

Paulhus, D.L., Lysy, D., & Yik, M. (1998). Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy measures of IQ? *Journal of Personality*, 64, 525-555.

Payne, W.L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence, self integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, p. 203

Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press.

Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J.C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 1, pp.26-55.

Petrides, K. V., Pita, E. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.

Petrides, K. V., Frederickson, N., Fumham, A. (2007). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior of school. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399-421.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, 17, 39-51.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

Piaget, J.-P. (1981). *Intelligence and Affectivity*. Basic Books, New York.

Πλατσίδου, Μ. (2006). Χαρακτηριστικά των εφήβων με υψηλή, μέση και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τόμος Γ'*.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Χαρακτηριστικά των εφήβων με υψηλή, μέση και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τόμος Γ'*.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Ramesar, S., Koortzen, P., Oosthuizen, R.M. (2009). The relationship between emotional intelligence and stress management. *SA Journal of Industrial Psychology*, vol.35 no.1, On-line version ISSN 2071-0763

Rawl, E.H. (1984). Test-taking strategies can be the key to improving test scores. *NASSP Bulletin*, 68 , 108-112.

Richardson, T. L. (2002). The Importance of Emotional Intelligence During Transition into Middle School. *Middle School Journal Research Articles*, 33 (3), 55-58.

Richardson, T. L. (2000). Emotional intelligence as a mediator of transition trauma in students progressing from elementary to middle school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2 -A), 448.

Richardson, J.T.E. (1994b) “Mature students in higher education: a literature survey on approaches to studying”. *Studies in Higher Education*, 19, 309-325

Ritter, S.; Idol-Maestas, L, (1986). Teaching Middle School Students to Use a Test Taking Strategy. *Journal of Educational Research*; Vol. 79 Issue 6

Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J., & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6, 663-669.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an “intelligence”? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196- 231.

Roger, D., & Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, 10, 845-853.

Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Wiley.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). New York: Basic Books.

Sabelis, I.(2001), “Time management: paradoxes and patterns”, *Time & Society*, Vol. 10, pp. 387-400.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., and Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.

Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N.(2003). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence

Test. In S.J. Lopez ,C.R. Snyder (Eds.). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures.* (pp. 251-265). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002) *The positive psychology of emotional intelligence.* In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159- 171). New York: Oxford University Press.

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence.* New York: Basic Books.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. & Sluyter, D. (1979). *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications.* New York: Cambridge University Press.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2002). Incorporating emotional skills content in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 14(1), 7-21.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (1999). *Measuring emotional intelligence and related constructs.* Queenston, Ontario: The Edwin Mellen Press.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Shultz & Shultz, (1999). Individual differences in the ability to fake on personality measures. *Personality and Individual Differences*, 24, 217-227.

Severiens, S.E. and Ter Dam, G.T.M.(1994). 'Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis', *Higher Education*, 27, 487-501.

Sifneos, P.E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect and creativity. *Psychiatric Clinics of North America*, 11, 287-92.

Simons, D.J. and Galotti, K.M.(1992), "Everyday planning: an analysis of daily time management", *Bulletin of the Psychonomic Society*, Vol. 30, pp. 61-4.

Smith, R. J., Arnkoff, D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 313-321. Retrieved April 24, 2002, from PsycArticles database.

Solomon, R. (1993). *The Passions: Emotions and the Meaning of Life*. Indianapolis: Hackett Publishing.

Sonnenchein, M. F. (2002). Effect of emotional intelligence competencies on academic performance of Algebra I students. *Dissertation Abstracts International*, 63, 5-A.

Σταλίκας, Α. Τριλίβα, Σ. Ρούσση, Π. (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Stennett, R.G. and Isaacs, L.M. (1980). Absences from School: Patterns and Effects. *London, Ontario, Board of Education, Research Report* 80-01.

Sternberg, R. J. (Ed.). (2001). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Sutarso, T., Baggett, L.K., Sutarso, P.& Tapia, M. (1996). *Effect of gender and GPA on emotional intelligence*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, in Alabama (ERIC Reproduction Service No. ED 406410).

Swart, A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance*. Unpublished master's thesis, University of Pretoria, South Africa.

Taksic, V., & Mohoric, T. (2006). *The role of trait emotional intelligence in positive outcomes in life*. 3rd European Conference on Positive Psychology. [University Of Minho, Braga, Portugal]

Tapia, M. (1998). *A study of the relationships of the emotional intelligence inventory*. The University of Alabama, Tuscaloosa.

Taylor, G.J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 134-42.

Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 859-888.

Thorndike, R. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Thorndike, R.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, pp. 275-284.

Trueman, M. and Hartley J. (1996) "A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional entry university students", University of Keele, Stafforshire, *Higher education*, 32, 199-215

Trueman, M. and Hartley J. (1995) "Measuring time-management skills: a cross-cultural study", paper to the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Fransisco, August.

Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship between emotional intelligence and physical and psychological health. *Stress and Health*, 21, 77-86.

Tsaousis, I., Vakola, M., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 88-110.

Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2000). *Positive Emotions and Emotional Intelligence*. In J. C. Cassady & M. A. Eissa (Eds.) *Emotional Intelligence : Perspectives on Educational and Positive Psychology*. New York, NY: Peter Lang Publishing Company.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

Van Eerde, W. (2003), "Procrastination at work and time management training", *Journal of Psychology*, Vol. 137, pp. 421-34.

Vishwanathan, R. (2008). Relating Academic Performance to Emotional Intelligence a Predictive Model. *The Icfai Journal of Higher Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 25-32.

Vodanovich, S.J. and Seib, H.M. (1997), "Relationship between time structure and procrastination", *Psychological Reports*, Vol. 80, pp. 211-5.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

Wang, C. (2002). The relationship between emotional intelligence and anxiety, depression, and mood in a sample of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10, 298-299.

Woitaszewski, Allan, S., Roeper, R. (2003). The contribution of emotional intelligence to the social and Academic Success of gifted adolescents. *Academic Search Premier Vol. 26, Issue 1.*

Woolfolk, A.E. and Woolfolk, R.L. (1986), "Time management: an experimental investigation", *Journal of School Psychology*, Vol. 24, pp. 267-75.

Φλουρής Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2, 7-32.

Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. *Πρακτικά Συνεδρίου του ΕΚΕΠ*, σελ. 292-304.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. (2005). Assessing emotionalβintelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence* 33, 369–391.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Steinberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.

Zijlstra, F. R. H., Roe, R. A., Leonora, A. B., Krediet, I. (1999). Temporal factors in mental work: Effects of interrupted activities. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 163-185.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΓΕΝΙΚΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ**

Ηλικία:	
Φύλο: (απαντήστε Α για αγόρι, Κ για κορίτσι)	
Μέσος όρος απολυτηρίου προηγούμενης τάξης:	
Μέσος όρος τελευταίου τετραμήνου:	
Πλήθος συνολικών απουσιών τελευταίου τετραμήνου:	
Πλήθος αδικαιολόγητων απουσιών τελευταίου τετραμήνου:	
Πλήθος ωριαίων αποβολών τελευταίου τετραμήνου:	
Πλήθος ολοήμερων αποβολών:	

## ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

**Οδηγίες:** Παρακαλώ απαντήστε με έναν αριθμό από 1 ως 7, που δηλώνει πόσο πολύ συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση παρακάτω. Αν **διαφωνείτε** απόλυτα με μια πρόταση, πληκτρολογήστε έναν αριθμό **κοντά στο 1**. Αν **συμφωνείτε** απόλυτα με μια πρόταση, πληκτρολογήστε έναν αριθμό **κοντά στο 7**. Αν **δεν είστε σίγουροι** για το αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε, πληκτρολογήστε έναν αριθμό **κοντά στο 4**. Εργαστείτε γρήγορα, αλλά προσεχτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Απαντήστε σε όλες τις προτάσεις.

1	2	3	4	5	6	7
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΣΥΜΦΩΝΩ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματα μου σε άλλους ανθρώπους.	
Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την μεριά του άλλου.	
Είμαι άνθρωπος με κίνητρα.	
Δυσκολεύομαι να ελέγχω τα συναισθήματα μου.	
Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.	
Είμαι κοινωνικός με τους συμμαθητές μου.	
Αλλάζω συχνά γνώμη.	
Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.	
Αισθάνομαι καλά με την εμφάνιση μου.	
Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματα μου.	
Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.	
Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.	
Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.	
Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.	
Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.	
Δεν ξέρω πως να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.	
Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.	
Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.	
Μπορώ να ελέγχω το θυμό μου όταν θέλω.	
Είμαι ευτυχισμένος με τη ζωή μου.	
Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.	
Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί.	
Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματα μου.	
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	
Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκαιο.	
Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.	
Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	
Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.	
Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.	
Προσπαθώ να ελέγχω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου.	

## ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ

1	2	3	4	5
ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Όταν αποφασίζω τι θα προσπαθήσω να καταφέρω βραχυπρόθεσμα, έχω στο νου μου και τους μακροπρόθεσμους στόχους μου.				
Επανεξετάζω τους στόχους μου για να δω αν χρειάζονται αναθεώρηση ή αλλαγή.				
Σπάω πολύπλοκες και δύσκολες εργασίες σε μικρότερα και πιο εύκολα διαχειρίσιμα κομμάτια.				
Θέτω βραχυπρόθεσμους στόχους για το τι θέλω να καταφέρω τις επόμενες ημέρες ή εβδομάδες.				
Θέτω χρονικά όρια στον εαυτό μου όταν προσπαθώ να ολοκληρώσω μια εργασία.				
Ψάχνω τρόπους για να αυξήσω την αποδοτικότητα με την οποία εργάζομαι.				
Τελειώνω τις εργασίες που έχουν προτεραιότητα πριν συνεχίσω με τις λιγότερο σημαντικές.				
Επανεξετάζω τις καθημερινές μου δραστηριότητες για να δω που σπαταλώ χρόνο.				
Στη διάρκεια της ημέρας αξιολογώ πόσο σωστά ακολουθώ το πρόγραμμα που έχω θέσει στον εαυτό μου.				
Θέτω προτεραιότητες για να αποφασίσω τη σειρά με την οποία θα καταπιαστώ με τις εργασίες μου κάθε μέρα.				
Έχω μαζί μου ένα τετράδιο/σημειωματάριο για να κρατάω σημειώσεις και να καταγράφω σκέψεις.				
Προγραμματίζω τις δραστηριότητές μου τουλάχιστον μια εβδομάδα πριν.				
Αφήνω χρόνο στο καθημερινό μου πρόγραμμα για καθημερινές δραστηριότητες.				
Κρατάω σημειώσεις για να θυμάμαι τι πρέπει να κάνω.				
Φτιάχνω μια λίστα με πράγματα που θέλω να κάνω κάθε μέρα και σβήνω ένα – ένα αυτά που ολοκληρώνω.				
Κρατάω μαζί μου ένα ημερολόγιο ή ατζέντα.				
Κάνω καθημερινή καταγραφή των δραστηριοτήτων μου.				
Βρίσκω μέρη για να εργαστώ ώστε να αποφεύγω περισπάσεις και διακοπές.				
Αν ξέρω ότι θα χρειαστεί να περιμένω, παίρνω μαζί μου κάτι για να εργαστώ στο χρόνο αυτό.				
Στο τέλος της μέρας, αφήνω το χώρο μελέτης μου καθαρό και οργανωμένο.				
Όταν φτιάχνω μια λίστα με πράγματα που θέλω να κάνω, μέχρι το τέλος της ημέρας την έχω ξεχάσει.				
Μπορώ να βρω τα πράγματα που μου είναι απαραίτητα για την εργασία μου πιο εύκολα σε ένα ακατάστατο και ανοργάνωτο γραφείο παρά όταν αυτό είναι συμμαζεμένο και οργανωμένο.				
Ο χρόνος που ξοδεύω για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ημέρας μου είναι σπατάλη χρόνου.				
Οι μέρες μου είναι τόσο απρόβλεπτες ώστε δεν μπορώ να οργανώσω και να διαχειριστώ το χρόνο μου σωστά.				
Νομίζω ότι μπορώ να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου αν αναβάλλω εργασίες για τις οποίες δεν έχω διάθεση εκείνη τη στιγμή, παρά αν προσπαθήσω να τις κάνω με τη σειρά σπουδαιότητάς τους.				
Ο χρόνος που χρειάζομαι για να ολοκληρώσω μια εργασία είναι μεγαλύτερος από ότι είχα υπολογίσει.				
Νιώθω ότι έχω έλεγχο του χρόνου μου.				
Μάλλον ξοδεύω πολύ χρόνο σε ασήμαντες δραστηριότητες.				
Αναλαμβάνω εργασίες που θα μπορούσα να τις αναθέσω σε άλλους.				
Δεν μπορώ να πω όχι όταν κάποιος μου ζητά να αναλάβω επιπλέον υπευθυνότητες.				
Ασχολούμαι τόσο με μικρές λεπτομέρειες ώστε τελικά χάνω την επαφή με το συνολικό στόχο.				
Διαπιστώνω ότι αναλαμβάνω πολλές δραστηριότητες/ευθύνες ταυτόχρονα.				
Πριν κοιμηθώ το βράδυ αποφασίζω ποια ρούχα θα φορέσω την επόμενη ημέρα.				
Ενεργώ προτού σκεφτώ τις συνέπειες των πράξεών μου.				
Μου είναι δύσκολο να τηρήσω ένα πρόγραμμα γιατί άλλοι με αποσπούν από το έργο μου.				

